

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue Française



Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat ès Sciences en langue française

Option : Didactique

Titre

**Les pratiques du texte littéraire et
l'enseignement/apprentissage du FLE
dans le contexte universitaire
algérien**

Présentée et soutenue publiquement par

M. Makhlouf LOUNI

Directeur de thèse

Pr. Abdelouhab DAKHIA

Jury

M. Fodhil DAHOU	Professeur, Université Kasdi Merbah Ouargla	Président
M. Abdelouhab DAKHIA	Professeur, Université Mohamed Khider Biskra	Rapporteur
M. Sami CHAIB	Professeur, École Nationale Supérieure Ouargla	Examinateur
M. Mohamed DRIDI	Professeur, Université Kasdi Merbah Ouargla	Examinateur
M. Abderrahim HAMLAOUI	M.C.A, établissement universitaire	Examinateur
M. Az Eddine AMEUR	M.C.A, Université Mohamed Boudhiaf M'Sila	Examinateur

Année universitaire : 2023-2024

Remerciements

Je tiens d'abord à exprimer mes chaleureux remerciements et ma profonde gratitude envers mon directeur de thèse, le Professeur Abdelouahed DAKHIA, pour sa disponibilité ; sans lui, je n'aurais pas pu soutenir cette thèse.

Je remercie également tous les experts qui ont eu l'aimable gentillesse d'accepter de participer au test de l'outil méthodologique de recueil de données. Leur participation m'a permis de travailler la validité et la fiabilité du questionnaire.

Mes remerciements vont aussi aux enseignants qui ont répondu à l'enquête. Leurs réponses contribueront à comprendre et approfondir cette problématique de recherche et tirer des conclusions importantes.

Résumé

La prolifération des nouvelles technologies et leurs fonctionnalités à l'instar des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle ainsi que l'évolution du marché de l'emploi confrontent l'enseignement et l'apprentissage de la littérature et de la culture à des défis considérables. Face à la complexité de ce contexte, la didactique comme discipline de recherche et d'intervention est appelée à jouer un rôle crucial en interrogeant la réalité et en proposant des modèles didactiques susceptibles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la littérature et de la culture. La problématique de cette thèse s'inscrit dans cette lignée. Elle porte sur l'enseignement de la littérature dans les parcours de formation universitaire de licence en langue française en Algérie. Plus précisément, ce travail de recherche vise à interroger, avec un accent particulier sur le point de vue des enseignants, la cohérence de l'enseignement de la littérature à l'université en mettant l'accent sur les pratiques d'enseignement et leur articulation avec les enjeux, les objectifs, les compétences, les contenus, les approches méthodologiques ainsi que les pratiques sociales de référence susceptibles d'être associés à l'enseignement des matières littéraires dans le cadre du parcours de licence en langue française.

Cet objectif nécessite d'abord de mettre en lumière les définitions de la littérature en tant qu'objet artistique et didactique ; les enjeux, les objectifs et les finalités de l'enseignement de la littérature ; la notion de lecture littéraire comme modèle didactique pour structurer cet enseignement ainsi que la place de la littérature dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. La contextualisation de cette problématique implique d'interroger le profil de sortie du secondaire des bacheliers ainsi que la perception des enseignants au sujet de la cohérence de l'enseignement de la littérature à l'université.

Au terme de ce travail de recherche, nous avons pu mettre l'accent sur les éléments les plus déterminants qui caractérisent le contexte algérien dans ses dimensions culturelle, sociolinguistique et éducatif. L'analyse des réponses des enseignants nous a permis de mettre l'accent sur l'inadéquation du profil

de sortie des parcours de formation de licence en langue française, les contenus et la progression possible pour les matières littéraires, la perception des enseignants au sujet de l'enseignement de la littérature dans le cadre du paradigme de l'approche par compétences. Nous avons également identifié les tendances qui caractérisent les pratiques d'enseignement de la littérature ainsi que les pratiques sociales de référence susceptibles d'orienter les études littéraires dans le contexte algérien.

Mots clés : didactique de la littérature, pratiques littéraires, compétence littéraire, lecture littéraire, configuration didactique

Abstract:

The proliferation of new technologies and their functionalities, such as social networks and artificial intelligence, presents significant and complex challenges to the teaching and learning of literature and culture. Faced with the culture of ephemerality and superficiality engendered by this context, didactics as a research and intervention discipline is called upon to play a crucial role in questioning this reality and proposing didactic models capable of improving the teaching and learning of literature and culture. The issue of this thesis falls within this line of inquiry. It focuses on the teaching of literature in undergraduate French language programs in Algeria. More specifically, this research aims to examine, with a particular emphasis on the perspective of teachers, the coherence of literature instruction at the university, with a focus on teaching practices and their alignment with the issues, objectives, skills, content, methodological approaches, as well as the social practices of reference associated with the teaching of literary subjects in the framework of the French language undergraduate program.

This objective first requires shedding light on the definitions of literature as an artistic and didactic object; the issues, objectives, and purposes of literature instruction; the concept of literary reading as a didactic model to structure this instruction, and the role of literature in the evolution of foreign language

teaching methodologies. The contextualization of this issue involves examining the educational background of high school graduates, research in literature didactics in Algeria, and, finally, the perceptions of teachers regarding the coherence of literature instruction at the university.

At the end of this research, we were able to highlight the most determining elements characterizing the Algerian context in its cultural, sociolinguistic, and educational dimensions. The analysis of published research in the ASJP (Algerian Scientific Journals Platform) allowed us to identify the main trends characterizing literature didactics research in the Algerian context. Finally, the analysis of teachers' responses enabled us to emphasize the inadequacy of the profile of graduates from French language undergraduate programs, the content, and possible progression for literary subjects, and teachers' perceptions regarding literature teaching and learning within the competency-based approach paradigm. We were also able to identify literature teaching practices and the social practices of reference that could guide literature teaching.

Keywords: literature didactics, literary practices, literary competence, literary reading, didactic configuration.

الملخص

تتعلق اشكالية هذه الأطروحة بتعليم الأدب في برامج التكوين الجامعي في اللسانيات في اللغة الفرنسية في الجزائر. يهدف هذا البحث إلى فحص انسجام هذا التدريس من خلال التركيز على جوانبه المختلفة مثل الأهداف والمهارات والمحتويات والأساليب وممارسات التدريس والممارسات المرجعية الاجتماعية ذات الصلة بتدريس المواد الأدبية، مع التركيز على وجهة نظر الأساتذة.

في نهاية هذا العمل البحثي، تمكنا من خلال تشخيص واقع تعليمية الأدب في الجامعة، من تسليط الضوء على أهم العناصر التي من شأنها أن تؤثر على تعليم الأدب في الجامعة في السياق الجزائري كالأهداف والممارسات التعليمية والمنهج البيداغوجي والبرامج وكيفية تنظيمها في إطار تقدم يسمح بالمساهمة الفعالة في تحقيق مخرجات المسار التكويني للسانس في اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الأدب، الممارسات الأدبية، الكفاءة الأدبية، القراءة الأدبية، التعليمي.

Sommaire

Sommaire -----	5
Introduction générale -----	8
1. Chapitre I. Didactique de la littérature : autonomie (nécessaire) d'une discipline (en crise) -----	17
1.1. Introduction -----	18
1.2. Qu'est-ce que la littérature ? Ou la nature d'un objet didactique non (encore) identifié -----	19
1.3. Le texte littéraire comme objet littéraire -----	31
1.4. La littérature et les théories du texte : le texte littéraire de la production à la réception -----	32
1.5. L'école et la littérature : conflit et complémentarité -----	34
1.6. Crise de la littérature et/ou de son enseignement -----	39
1.7. La littérature et les (nouvelles) technologies : un rapport particulier -----	45
2. Chapitre II Didactique de la littérature : enjeux, objectifs, savoirs, savoir-faire	47
2.1. Introduction -----	48
2.2. Enjeux et objectifs de l'enseignement de la littérature : pourquoi et pour quoi enseigner la littérature ? -----	48
2.3. Les objectifs de l'enseignement de la littérature du point de vue des didacticiens -----	52
2.4. La recherche universitaire et les finalités de l'enseignement de la littérature	55
2.5. La question du corpus et les critères de choix des textes -----	56
2.6. Difficultés inhérentes à l'exploitation du texte littéraire dans un cours de FLE	58
2.7. Difficultés inhérentes à l'exploitation du texte littéraire dans un cours de FLM	62
2.8. Quel corpus pour le français langue étrangère -----	65
2.9. Les pratiques de lecture littéraire et la voix -----	67
2.10. Le champ littéraire -----	69

2.11.	Littérature francophone et didactique de la langue	70
2.12.	La littérature et l'approche par compétences	71
2.13.	La littérature entre théorie et pratique	82
2.14.	Ressources à mobiliser et didactique de la littérature	84
3.	Chapitre III La lecture littéraire	92
3.1.	Introduction	93
3.2.	Lecture littéraire : essai de définition	94
3.3.	La lecture littéraire : de la soumission au texte à la réception du texte	96
3.4.	La lecture littéraire comme un système d'oppositions binaires entre deux types de lecture	101
3.5.	Spécificités de la lecture littéraire scolaire	102
3.6.	La lecture littéraire comme mode de lecture	105
3.7.	La lecture littéraire : savoirs et savoir-faire	107
3.8.	La compétence en lecture littéraire	111
4.	Chapitre IV Littérature et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues	120
4.1.	Introduction	121
4.2.	La littérature et les méthodologies dites traditionnelles	121
4.3.	La méthodologie directe : 1890	125
4.4.	De la méthodologie audio-orale à la méthodologie audiovisuelle structurale : 1940	129
4.5.	L'approche communicative	133
4.6.	La littérature et la perspective actionnelle du CECRL	135
4.7.	Organisation pédagogique de l'enseignement supérieur : approche-cours et approche-programme	141
5.	Chapitre V Didactique de la littérature en Algérie : éléments de contexte	146
5.1.	Introduction	147
5.2.	La littérature et le contexte culturel algérien	148
5.3.	La littérature française dans le contexte d'enseignement-apprentissage algérien	151

5.4. Quel statut pour la langue française en Algérie ? -----	156
5.5. Enseignement de la littérature, finalités du système éducatif et missions de l'enseignement supérieur en Algérie-----	163
5.6. Didactique de la littérature et l'apprenant -----	168
6. Chapitre VII Didactique de la littérature dans le contexte universitaire algérien : le point de vue des enseignants -----	202
6.1. L'outil de recueil des données et la population objet d'étude-----	203
6.2. Analyse des données recueillies-----	204
6.3. Bilan et commentaire -----	240
Conclusion générale-----	242
Bibliographie-----	251
Table des matières-----	263
Annexes -----	273

Introduction générale

A l'heure actuelle, les questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature et de la culture se posent avec une intensité particulière, notamment avec le développement des nouvelles technologies, des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle qui tendent à envahir la vie quotidienne des individus. Si pour certains, la littérature est réduite à l'absurde (Todorov, 2007) et devenue une zone marginale de la culture (Compagnon, 2000) ; pour d'autres, elle est une véritable encyclopédie (Barthes, 1978) et son utilité est réaffirmée (Dufays et al, 2015).

Ce double discours peut être interprété de différentes manières : un révélateur d'une crise qui touche à la fois la littérature et son enseignement ; une étape incontournable de son histoire qui lui permettrait de s'affranchir d'une certaine conception étriquée qui la coupe du monde (Todorov, 2007) ; une tentative de résistance, voire de renouvellement face au développement technologique qui lui est hostile depuis l'invention de la photographie.

Toutefois, face à la diversité des discours sur la littérature, il y a des réalités : la réalité de l'apprentissage et celle de l'enseignement; la réalité des apprenants, leurs besoins et leurs attentes, leurs préoccupations et leurs rapports à la littérature; la réalité des enseignants, leurs pratiques effectives et leurs formations initiales et continues ; la réalité des contextes et des systèmes éducatifs, notamment avec les problématiques des enjeux idéologiques et politiques et des finalités, des objectifs pédagogiques, des savoirs, des savoir-faire, des approches pédagogiques, etc.

Ainsi, la didactique en tant que discipline de recherche et d'intervention à vocation praxéologique, doit mettre le chercheur à l'épreuve de la réalité (Séoud, 2006, p.7) et se saisir de ces questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature, afin d'en faire une configuration didactique clairement identifiée, cohérente, progressive, adaptée au contexte, aux profils des apprenants, à leurs préoccupations et à leurs besoins. Cela ne peut être réalisé sans l'intégration de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature dans un processus dynamique de recherche, de réflexion et de remise

en question au sujet des savoirs à enseigner, des savoirs enseignés, de ceux effectivement appris, des pratiques d'enseignement, des modes d'évaluations, etc. En termes plus précis, il s'agit d'interroger les différents aspects de l'enseignement-apprentissage de la littérature en adoptant une perspective didactique.

En outre, le contexte universitaire algérien est en pleine transformation et subit des changements profonds, notamment avec l'introduction de l'entrepreneuriat, l'orientation de l'enseignement supérieur vers l'environnement socioéconomique, et la mise en œuvre du contrat d'actions¹ et de performance comme cadre réglementaire d'allocation, de répartition et de gestion des ressources financières dans l'enseignement supérieur. Ce nouveau cadre exige la définition des indicateurs de performance afférents aux objectifs assignés aux crédits alloués.

A la lumière de ces changements, les missions des facultés des lettres et des langues se trouvent remises en question et leur (re)définition devient nécessaire. Si pour les langues on peut mettre l'accent sur leur dimension utilitaire, que les formations intensives peuvent assurer parfois avec efficacité, pour justifier leur enseignement par rapport aux besoins de l'environnement socio-économique, pour la littérature et la culture de manière générale, les enjeux et les défis se présentent différemment : peut-on maintenir la finalité culturelle de l'enseignement universitaire des langues -cultures en dépit de ces changements ? Dans ce cas, comment "convaincre" les étudiants de venir s'inscrire dans les parcours de langues, notamment de FLE ? Ou faut-il réorienter l'enseignement des langues-cultures, dont fait partie la littérature, vers la logique de performance et les besoins de l'environnement socioéconomique avec toutes les conséquences didactiques et pédagogiques qui en découlent ? Dans ce cas, l'enseignement de la littérature est-il compatible avec le paradigme de l'approche par compétences et l'approche-

¹ Le contrat d'actions et de performance est élaboré dans le contexte de la réforme des finances publiques introduites par la nouvelle loi organique n 018-15 du 2 septembre 2018, modifiée et complétée relative aux lois de finances, appelée LOLF.

programme ? Peut-on parler de besoins de l'environnement socioéconomique en matière de culture et de littérature ? Besoins qui représentent en réalité des opportunités d'emploi. Et comment aligner les objectifs et les contenus des matières littéraires avec le profil de sortie, censé traduire les besoins de l'environnement socioéconomique en matière de langue et de culture ?

La problématique traitée dans ce travail de thèse s'inscrit dans ce sillage. Elle porte sur l'enseignement des matières littéraires dans le parcours de licence en langue française au sein du contexte universitaire algérien. Plus précisément, nous interrogerons les pratiques d'enseignement de la littérature et leur articulation avec les objectifs pédagogiques, les contenus d'enseignement littéraires, les méthodologies d'enseignement ainsi que les pratiques sociales de référence pouvant orienter cet enseignement, avec un accent particulier sur le point de vue des enseignants. La complexité² des situations d'enseignement et d'apprentissage implique la nécessité d'aborder les pratiques d'enseignement de la littérature dans le cadre de la configuration didactique des matières littéraires dans le parcours de formation en question.

La notion de configuration didactique est employée, dans le cadre de ce travail de recherche, telle qu'elle est définie par Christian Puren : « Une « configuration didactique » est composée d'une « matrice » et de la méthodologie (ou « approche ») que cette matrice a générée : – Une matrice est constituée (1) d'un objectif social visé, (2) d'un environnement social de référence [...] (3) de l'action sociale (ou « d'usage ») à réaliser pour atteindre cet objectif, enfin (4) des compétences [...] à mobiliser pour pouvoir réaliser cette action. » (Puren, 2023, p. 2)

Il est essentiel de souligner d'emblée la nécessité de différencier trois situations clairement distinctes concernant la littérature : quand elle est objet de la

² Edgar Morin, un des théoriciens les plus influents de la complexité, définit cette dernière comme une approche philosophique dont le principe est de chercher à tenir compte d'un maximum de données, en sachant que la réalité en soi nous échappe. (Morin, 1986/1990, cité dans Puren, 2023b). Pour Christian Puren, les composantes de la complexité en didactique des langues-cultures sont : la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'interrelation, l'instabilité, la sensibilité à l'environnement, la contradiction, l'inclusion de l'observateur. (Puren, 2011)

recherche, quand elle est un outil d'enseignement de la langue-culture et quand elle est objet d'enseignement. La littérature est un objet de la recherche lorsqu'il y a un discours savant qui est construit sur la littérature : c'est le cas par exemple de la théorie littéraire, de la critique littéraire et de l'histoire littéraire. La littérature comme outil d'enseignement de la langue renvoie aux « [...] pratiques d'enseignement - apprentissage visant à développer des compétences et des savoirs dans le domaine du français (langue, textes, lecture, écriture ...) dans lesquelles la littérature peut intervenir, mais comme adjuvant » (Reuter, 1992, p. 58). La littérature comme objet d'enseignement correspond aux « [...] pratiques d'enseignement - apprentissage visant à développer des compétences et des savoirs dans le domaine de la littérature dans lesquelles le français intervient comme adjuvant » (Reuter, 1992, p. 58)

Une autre distinction qui découle des trois situations précédentes suscite l'intérêt d'être mise en exergue : l'enseignement de la littérature dans les parcours de formation universitaire de langue est différent de l'enseignement de la littérature dans les autres paliers de l'éducation nationale : primaire, moyen et secondaire. Si dans ces paliers la littérature est exploitée comme un outil dans les cours de français langue étrangère, à l'université on vise plutôt des connaissances, des savoirs, des savoir-faire et des compétences littéraires.

La problématique de cette thèse tente d'approcher la littérature comme objet d'enseignement en contexte universitaire. Ainsi, nous tenterons d'interroger, du point de vue des enseignants, la cohérence de l'enseignement de la littérature à l'université en mettant l'accent sur les pratiques d'enseignement et leur articulation avec les enjeux, les objectifs, les compétences, les contenus, les approches méthodologiques ainsi que les pratiques sociales de référence susceptibles d'être associés à l'enseignement des matières littéraires dans le cadre du parcours de licence en langue française.

L'hypothèse principale qui structure cette recherche est que dans le contexte universitaire algérien, l'organisation pédagogique de l'enseignement en général et l'enseignement de la littérature en particulier est incohérente. Car

les parcours de formation sont organisés suivant une approche ancienne appelée "approche-cours"³, et ce en dépit de la réforme de 2004 et des changements significatifs impliqués par l'introduction du système LMD dans l'enseignement supérieur. L'approche-cours est caractérisée essentiellement par (Prégent et al, 2009, p. 1) une vision individualiste de l'enseignement : 1) les contenus des matières ne sont pas articulés ; 2) centration de l'enseignement sur l'expertise de l'enseignant : chaque enseignant dispense sa matière selon son expertise, sa vision et sa compréhension des enjeux de la matière enseignée ; 3) responsabilité fragmentée et absence de coordination entre les enseignants. Ces caractéristiques empêchent les acteurs de l'enseignement supérieur, notamment les enseignants et les étudiants, d'avoir une vision partagée du parcours que doit traduire un profil de sortie et l'évaluation de la qualité de la formation devient impossible, en raison surtout d'absence d'un référentiel élaboré de manière collaborative et communément accepté. En outre, cette incohérence de la configuration didactique des matières littéraires ne permet pas à la formation universitaire de licence en langue française de contribuer à l'amélioration du rapport des étudiants à la littérature et à la lecture littéraire (Louni, 2021)⁴.

En revanche, avec l'adoption du système LMD, l'approche-programme serait le modèle le mieux adapté pour une organisation pédagogique cohérente de l'enseignement supérieur algérien (Louni, 2022)⁵. Les caractéristiques qui définissent l'approche-programme sont : 1) un projet de formation orientée

³ En matière d'organisation pédagogique de l'enseignement supérieur, la littérature scientifique recense deux approches qui se sont succédées à partir des années 2010, notamment dans les pays de l'OCDE : approche-cours et approche-programme. Pour plus de détails, voir : Prégent, R., Bernard, H., Kozanitis, A., (2009), « Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever », Presses Internationales Polytechnique, Montréal.

⁴ Dans cette étude, nous avons essayé de suivre l'évolution du rapport à la littérature d'une promotion d'étudiants en licence de français. Ces étudiants ont été interrogés à deux moments de leur parcours universitaire : en début de L1 et à la fin de L3. Les résultats obtenus relèvent un rapport à la littérature qui ne correspond pas aux attentes de l'institution universitaire.

⁵ Nous avons mené une autre étude dans laquelle nous avons interrogé les textes réglementaires régissant l'enseignement supérieur algérien en vue d'identifier l'organisation pédagogique préconisée dans ces textes de lois. Les résultats montrent que les textes étudiés sont orientés vers les principes de l'approche-programme.

vers un profil de sortie ; 2) des connaissances et des compétences à définir, à répartir en matières et en unités et à articuler dans les parcours de formation de manière à réaliser le profil de sortie ; 3) La concertation, la transparence, l'évaluation et l'amélioration continue des programmes de formation en impliquant tous les acteurs notamment les enseignants, les étudiants et les représentants de l'environnement socio-économique de l'université ; 4) la cohérence et l'alignement pédagogique entre le profil de sortie (les objectifs de formation), les objectifs pédagogiques (ou acquis d'apprentissage visés), les approches pédagogiques, les contenus, les ressources et les activités et, enfin, les modes d'évaluation. (Prégent et al, 2009, p. 1)

Le dispositif méthodologique mobilisé pour cerner la problématique de cette thèse est composé de plusieurs éléments. D'abord, trois types de corpus ont été exploités : le premier type est composé des principaux textes réglementaires du secteur de la culture. Le deuxième type est constitué des documents d'accompagnement des enseignants de français du secondaire et du manuel de 3AS, pour tenter de cerner le contexte algérien dans ses dimensions : culturelle, éducative et universitaire. Le troisième type est composé des réponses des enseignants universitaires des matières littéraires ou intéressés par la didactique de la littérature, dont les adresses emails ont été recensées sur Internet, interrogés à l'aide d'un questionnaire en ligne élaboré et diffusé à l'aide de l'application Google Forms. Les données recueillies ont été étudiées dans une perspective descriptive suivant une approche mixte : qualitative et quantitative. Les techniques mobilisées pour analyser le corpus sont l'analyse thématique de contenu pour l'approche qualitative et les statistiques pour l'approche quantitative.

Pour rendre compte, de manière cohérente, de ce travail de thèse, nous l'avons organisé en deux parties. La première, essentiellement théorique, est composée de quatre chapitres et vise à mettre au clair le matériau conceptuel nécessaire pour appréhender la complexité des problématiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature. La deuxième partie, à orientation pratique,

est composée de deux chapitres et a pour objectif de cerner la problématique de l'enseignement de la littérature du point de vue du contexte algérien dans ses dimensions culturelle, éducative et universitaire.

Parler d'une didactique de la littérature suppose la reconnaissance de l'autonomie de cette discipline qui requiert en amont la définition et/ou la délimitation de son objet. De ce fait, le premier chapitre est consacré à l'examen des éléments susceptibles de fonder l'autonomie de la didactique de la littérature. Il est question d'abord de mettre l'accent sur les traits définitoires de la littérature et du texte littéraire. Ensuite, il s'agit de souligner les facteurs qui sont à l'origine de la crise de la littérature et de son enseignement et qui justifient la nécessité d'aborder la littérature comme objet didactique.

La littérature comme objet didactique implique la nécessité d'examiner quoi enseigner quand on enseigne la littérature et pour quoi (et pourquoi) l'enseigner. Le deuxième chapitre abordera les objectifs, les finalités et les enjeux susceptibles d'être associés à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature. Il est question également de cerner les connaissances, les compétences, les pratiques littéraires, les familles de situation ainsi que les pratiques sociales de référence pouvant guider l'enseignement et l'apprentissage de la littérature, particulièrement dans un contexte universitaire.

De la question des objectifs et des contenus à enseigner émerge la lecture littéraire comme modèle didactique pour structurer l'enseignement et l'apprentissage de la littérature. Le troisième chapitre met l'accent sur la lecture littéraire comme notion didactique. Dans ce chapitre, nous mettrons la lumière, dans un premier temps, sur la migration de cette notion de la théorie de la littérature vers la didactique de la littérature. Dans un deuxième temps, nous tenterons de mettre en évidence les spécificités de la lecture littéraire comme notion didactique.

La place occupée par la littérature dans les méthodologies d'enseignement des langues a connu des changements significatifs et contrastés tout au long de son histoire. Le quatrième chapitre montre la place qu'a occupé la littérature et le texte littéraire dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues. Il s'agit plus précisément de comprendre l'évolution des enjeux qui ont déterminé la place de la littérature dans le cours de langue et, par conséquent, saisir l'évolution du rapport entre la langue et la littérature à travers l'histoire. Comprendre l'évolution de ce rapport permet de saisir les enjeux susceptibles de fonder la place actuelle de la littérature dans les parcours de formation universitaire de langue.

En vue de contextualiser notre problématique dans la partie pratique, nous mettrons l'accent sur les principaux éléments qui caractérisent le contexte algérien dans ces dimensions culturelle, éducative et universitaire. Dans le cinquième chapitre, nous soulignerons d'abord les grands axes qui déterminent la politique culturelle en Algérie. Ensuite, Nous mettrons en évidence la place de la langue française dans le paysage sociolinguistique algérien⁶, et terminer le chapitre avec une analyse de la place du texte littéraire dans les manuels de français du secondaire.

Enfin, le point de vue des enseignants est central en didactique de la littérature, car ils jouent un rôle clé dans la configuration didactique notamment à l'université. Le sixième chapitre rend compte de l'enseignement de la littérature dans le parcours de licence en langue française en Algérie, du point de vue des enseignants. Il s'agit d'interroger les enseignants au sujet des pratiques littéraires, des contenus, de la progression susceptible de les organiser et de la configuration didactique de l'enseignement de la littérature dans le contexte universitaire algérien.

⁶ Pour la description des parcours de formation universitaire de licence en langue française, le lecteur est invité à consulter l'article dont le premier auteur était président du CPND-LLE : Kadik D., Yaagoub L., Abbas A., Miloudi M. (2023). « De l'utilité du référentiel en classe de français à l'université. Etat des lieux et perspectives » *Didactiques* Vol. 12 N° 01, pp.12-47 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/230457>

**1.Chapitre I. Didactique de la
littérature : autonomie (nécessaire)
d'une discipline (en crise)**

1.1. Introduction

Si la littérature est traitée de toutes les belles expressions et gratifiée des vertus les plus exceptionnelles⁷ comme objet culturel et artistique, sa définition devient plus difficile à cerner dès qu'on l'aborde comme objet d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, du point de vue didactique, il est possible d'avancer que la littérature, loin d'être un simple assemblage de mots sur une série de pages, est un objet didactique non (encore) identifié : un ODNI. Et ce, même si elle a, de tout temps, occupé une place dans les cours de langues.

Il est vrai que le rôle de la littérature dans le cours de langue a changé en fonction de l'évolution des enjeux et des finalités de l'enseignement / apprentissage des langues ainsi que des orientations méthodologiques du moment. D'un objet sacralisé considéré comme le modèle à enseigner aussi bien pour les langues maternelles / premières que pour les langues étrangères pour les méthodologies traditionnelles (appelées aussi de grammaire traduction), le statut de la littérature a radicalement changé dans l'approche communicative et le texte littéraire est convoqué comme à un (simple) document authentique exploités au service des actes de langage.

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord de cerner les éléments susceptibles de contribuer à la définition de la littérature et du texte littéraire en tant qu'objets artistiques et didactiques. Ensuite, nous essayerons de mettre l'accent sur les principaux facteurs qui sont à l'origine de la crise de la littérature et de son enseignement. Avant de conclure sur ce qui pourrait fonder la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans le cadre d'une démarche de type didactique.

⁷ La littérature est créditée de plusieurs finalités et vertus : reflet de la condition humaine, fenêtre ouverte sur l'imaginaire, source inépuisable de réflexion ; outil qui permet : de vivre des expériences enrichissantes, de se glisser dans la peau d'un personnage fictif, de s'immerger dans des univers variés, de voyager dans le temps, ... La mission de la didactique de la littérature est de décliner ces finalités en configuration didactique cohérente

1.2. Qu'est-ce que la littérature ? Ou la nature d'un objet didactique non (encore) identifié

S'interroger sur la définition de la littérature est l'une des questions les plus difficiles à laquelle on peut répondre. Beaucoup de spécialistes avaient essayé d'apporter des réponses relatives à cette question qui, toutefois, reste toujours en suspens. Comme l'affirme, à juste titre, Alain Viala pour illustrer le caractère instable et mouvant de la notion de littérature : « *Sous les mots les plus communs en apparence se lovent, en pratique, des divergences qui engendrent des confusions, des malentendus et souvent des polémiques.* » (Viala, 2009, p. 29). En somme, la littérature est difficile à définir car c'est un objet complexe.

1.2.1. Littérature ou Lettres

L'étymologie du mot "Littérature" vient de *litteratura* (qui signifie écriture) qui vient de *Littera* (ou *Litterae*), qui correspond à lettres, et son premier sens renvoie aux textes écrits et conservés grâce à l'écriture. Puis par extension, ce sens devient ensemble de savoirs écrits et conservés grâce à l'écrit. C'est cette acception, paraît-il, qui est à l'origine de l'emploi actuel qui correspond à l'ensemble des savoirs élaborés dans un domaine scientifique particulier, par exemple : littérature scientifique, littérature juridique, etc.

Les définitions modernes de la littérature peuvent varier en fonction du contexte culturel, de l'époque ainsi que de la perspective scientifique adoptée. Car, la littérature est un domaine dynamique qui va au-delà des frontières culturelles, spatiales, temporelles et disciplinaires. L'une des définitions modernes que l'on peut retenir est celle de "*Le dictionnaire du littéraire*" qui la définit comme « *un ensemble des textes ayant une visée esthétique ou, en d'autres termes, à l'art verbal* » (Aron, Saint-Jacques, Viala, 2002, p. 634). Cette définition met en valeur l'expérience esthétique que la littérature suscite chez le lecteur, en exploitant le potentiel artistique du langage humain et de la langue.

Le *dictionnaire de l'académie française*⁸ présente deux définitions de l'entrée "littérature" : **Définition 1** : « *Activité de l'esprit par laquelle un auteur, usant du langage écrit comme d'un moyen de création artistique, transmet les fruits de son imagination, de son savoir ou de sa méditation ; les œuvres résultant d'une telle activité.* ». **Définition 2** : « *Ensemble des œuvres écrites qui appartiennent, par leurs qualités durablement reconnues, au patrimoine d'un peuple, d'un pays, et de toute l'humanité. La littérature française, russe, chinoise. [...]* »

La première définition présente l'œuvre littéraire comme le résultat de l'activité de création artistique de l'esprit. Toutefois, cette définition réduit la littérature aux textes écrits et exclut par conséquent, les œuvres littéraires orales. La seconde définition souligne le fait que les œuvres littéraires ne sont pas des écrits ordinaires, mais elles sont plutôt des héritages culturels, d'un peuple et de toute l'humanité, de grande qualité reconnue universellement comme telles pendant une période de temps. Cette définition associe un enjeu important aux œuvres littéraires : l'enjeu de la transmission aux nouvelles générations. Car, les œuvres auxquelles on reconnaît la dimension patrimoniale doivent faire l'objet d'une transmission, notamment à travers les programmes scolaires. Cet aspect a donné lieu à des polémiques controversées, notamment au sein des courants idéologiques de la gauche politique française, qui reprochent à l'école de diffuser des contenus idéologiques favorables à la classe bourgeoise, dont les élèves issus des milieux défavorisés ont beaucoup de difficultés à assimiler.

Pour l'entrée Lettres, le dictionnaire de l'académie française donne deux définitions. **Définition 1** : « *Les lettres, ensemble des textes, des œuvres qui se rapportent à la culture de l'esprit, aux humanités, à la littérature (dans ce sens, s'écrit parfois avec une majuscule). Le monde des lettres. La république des Lettres. Un homme, une femme de lettres, qui fait métier d'écrire. La Société des gens de lettres. Les belles-lettres.* ». **Définition 2** : « *Désigne, dans*

⁸ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L1058>

l'enseignement, l'étude de la littérature, de la langue française, du latin et du grec. Un professeur de lettres. Faculté des lettres et des sciences humaines. Un docteur ès lettres. L'agrégation de lettres classiques, de lettres modernes. Classes de lettres ».

La première définition couvre un large éventail de domaine : la littérature, les humanités et l'ensemble des connaissances, des valeurs et des idées susceptibles d'enrichir et de nourrir l'esprit et la dimension intellectuelle de l'individu. La pertinence de cette définition se trouve dans le fait de vouloir abolir, à juste titre, les frontières entre les disciplines notamment la littérature, la philosophie et les arts. La seconde définition renvoie au domaine de l'enseignement et, au-delà des précisions apportées, elle soulève la question relative aux métiers d'enseignant de lettres et/ou de littérature. Un enseignant de lettres prend en charge plusieurs matières : la littérature, la grammaire, la rédaction, la linguistique. Tandis qu'un enseignant de littérature assure la tâche d'enseigner la littérature en tant que discipline académique et travaille généralement dans le supérieur.

1.2.2. La littérature comme discours

Alain Viala propose une définition synthèse qui réunit les aspects les plus distinctifs de la littérature. Pour lui, la littérature renvoie à « *Des discours aptes à la communication différée, dont la destination est aléatoire et qui captent l'intérêt de leur public par un plaisir d'ordre esthétique.* » (Viala, 2009, p. 43). Ainsi, Alain Viala définit la littérature par ce qui est littéraire, c'est-à-dire par ce qui est socialement qualifié de littéraire s'il réunit les trois conditions suivantes : la différence (communication différée) ; l'aléatoire (destination aléatoire) et l'adhésion (le plaisir esthétique qui doit intéresser le lecteur).

1.2.2.1. La littérature est ce qui est socialement qualifié de littéraire

La dimension sociale qu'Alain Viala associe à la littérature se manifeste dans le fait qu'une œuvre aussi parfaite et géniale qu'elle puisse être, ne peut être reconnue en tant que telle si le lecteur ne se prononce pas à son sujet.

« Supposez qu'un auteur, aussi génial que vous pouvez l'imaginer, a écrit un texte, aussi beau et riche que vous l'imaginer, et le garde serré dans son tiroir. Dira-t-on que c'est une œuvre littéraire ? » S'interroge-t-il. (Viala, 2009, p. 38) avant de répondre par non, et d'ajouter « *Sa qualification comme littérature [...] ne peut advenir que s'il y a au moins une lecture qui le reconnaît comme tel, ou qui, en tout cas, se pose la question.* » Ainsi, la littérarité ne peut exister indépendamment des lecteurs. C'est ce que G. Genette qualifie de « Conditionnel » (cité par Viala, 2009, p. 39). Pour lui, la littérature est influencée par des facteurs extérieurs, tels que les mentalités et les émotions du public, qui évoluent avec le temps en fonction des contextes sociaux. Par conséquent, il en résulte que la notion de littérarité ne peut pas être considérée comme un critère constant et objectif pour définir ce qui est littéraire, explique A. Viala.

1.2.2.2. Le littéraire est une communication différée

Pour mettre en valeur le caractère différé de la communication littéraire, A. Viala reprend l'exemple d'un journal de presse. On n'achète pas aujourd'hui un journal qui date d'hier, et encore moins d'une semaine ou d'un mois avant. Mais on s'intéresse encore à L'Odyssée et à L'Iliade d'Homère qui datent de la fin du VIII^e siècle Avant J-C. Comme le constate à juste titre A. Viala (Viala, 2009, p. 41) l'« Hypocrite lecteur, mon semblable, mon frère » à qui s'adresse Charles Baudelaire en ouverture des Fleurs du Mal est certes un français qui lui est contemporain, mais son texte intéresse et touche encore la sensibilité des lecteurs d'aujourd'hui, un siècle et demi après. La communication littéraire est essentiellement différée puisqu'elle ne s'épuise pas dans le temps.

1.2.2.3. Le littéraire a une destination aléatoire

Si un journal s'adresse à son lectorat, et un catalogue de mode d'emploi d'une machine s'adresse aux utilisateurs de cette machine, le texte littéraire s'adresse à tous et à personne, c'est la destination aléatoire d'une œuvre littéraire,

explique A. Viala. Le destinataire du texte littéraire n'est pas précis, il est à la fois tous et personne.

1.2.2.4. Le littéraire requiert l'adhésion

La dimension sociale n'est pour autant pas suffisante pour déterminer la littérarité. Car, il y a d'autres formes de discours qui peuvent être concernés par ce critère : l'échec ou la réussite d'une campagne publicitaire se mesure par la réaction du public auquel est destinée cette campagne. Toutefois, si une campagne publicitaire est destinée à promouvoir un produit, voire un bien ; la littérature viserait à promouvoir des valeurs, des visions du monde, des pensées, des images, etc. Ces valeurs, ces visions et ces pensées occupent un rôle dans la vie de l'homme, aussi importante que les produits et les biens. Comme l'affirme A. Viala, « *S'il existe un univers des discours, c'est que les hommes, ne vivent pas seulement de pain, mais aussi d'idées, d'images, de pensées et de croyances. Celles-ci permettent par exemple d'améliorer leur production de pain, de décider comment en partager la richesse, ou encore de conjurer leurs craintes, d'apprivoiser leur angoisse de la mort, d'expliquer le monde.* » (Viala, 2009, p. 40)

Toutefois, ces idées, ces images, ces pensées et ces croyances ne sont pas identiques d'un individu à un autre ou d'un groupe social à un autre. Elles sont relatives. Du coup, elles fonctionnent par adhésion qui implique des choix conscients ou inconscients. Car, adhérer à des valeurs ou à des croyances implique d'en choisir certaines et, par ricochet, en rejeter d'autres jugées inadmissibles et inadéquates.

Le littéraire exerce donc un effet esthétique : la loi s'impose par la force ; le discours religieux s'impose par l'inquisition et/ou le châtement de l'au-delà ; tandis que le discours littéraire suscite l'adhésion par l'effet esthétique, c'est-à-dire la façon dont le lecteur ressent dans sa lecture de l'intérêt et du plaisir.

Au sujet du plaisir, Roland Barthes distingue jouissance et plaisir. Le texte qui procure du plaisir c'est « *celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui*

qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de lecture. Le texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte, fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologique du lecteur. » (Barthes, 1973, p. 23). L'œuvre qui procure du plaisir est l'œuvre qui suscite une émotion intense, mais elle est en harmonie avec la culture du lecteur. Tandis que l'œuvre qui permet la jouissance est l'œuvre qui déstabilise le lecteur et le met en rupture avec sa culture. De ce point de vue, l'enjeu pour la didactique de la littérature est comment faire accéder l'apprenant lecteur à cette forme de plaisir et de jouissance que peut offrir une œuvre littéraire.

Il faut souligner, par ailleurs, que la définition de la littérature a subi des transformations au gré des changements historiques et culturels qui touchent les sociétés. D'un objet sacralisé réservé à une élite, la littérature a vu son statut changer jusqu'à devenir un objet non identifié. Ainsi, comme l'affirme J-L Dufays, « *Après avoir été longtemps tenue pour évidente, la nature de la littérature est perçue aujourd'hui comme incertaine, sujette à discussion.* » (Dufays et al, 2009, p. 23)

1.2.3. Définition de la littérature du côté de la théorie littéraire

Du côté de la théorie littéraire, les spécialistes distinguent deux types d'approches de la littérature : approches internes « *centrée sur la recherche d'une littéarité immanente aux textes et/ou à leur(s) contexte(s) d'énonciation* » et approches externes « *centrée sur la mise en relation des textes avec leur(s) contexte(s) de réception.* » (Dufays et al, 2009, p. 23)

1.2.3.1. Les approches internes

➤ L'approche formelle

Cette approche est promue dès 1920-1930 par Roman Jakobson ainsi que des animateurs des cercles linguistiques de Moscou et de Prague. L'approche formelle définit la littérature en se référant aux caractéristiques linguistiques du texte littéraire.

Ainsi, d'après cette approche, trois traits caractérisent le texte littéraire (Dufays et al, 2009) :

1. Le texte littéraire met en avant le langage, en accordant une attention particulière à la syntaxe, aux rythmes, au lexique et aux structures narratives. Pour désigner cette caractéristique, R. Jakobson utilise le concept de « *fonction poétique* » qu'il qualifie d'activité privilégiée de la littérature.
2. Le texte entretient un rapport étroit avec d'autres textes. C'est ce que G. Genette désigne par *réseau transtextuel* composé de types et de genres appelés « *architexte* », et de textes antérieurs que le texte en question « *manipule, actualise, imite, transforme et dont la connaissance serait essentielle à la perception de ses effets de sens.* » (Cité dans Dufays et al, 2009, p. 24)
3. Tous les éléments et les matériaux du texte font partie de celui-ci, et y sont intégrés de manière à contribuer à faire le sens. « *Les éléments formels, loin d'être gratuits, produiraient toujours des effets sémantiques et thématiques hautement signifiants, et des éléments thématiques hétérogènes pourraient toujours être reliés à un principe compositionnel dominant.* » (Dufays et al, 2009, p. 25)

➤ **L'approche référentielle (thématique)**

Cette approche de la littérature se concentre essentiellement sur le lien particulier qu'elle entretient avec le réel. Comme le souligne J-L Dufays, elle « [...] *est fondée sur l'analyse du rapport particulier que la littérature entretient avec le réel. La littérature est ici définie comme une expérience de réalité fictive, ou plus exactement de réalité possible, qui peut mettre en œuvre aussi bien des fictions que des réalités historiques ou psychologiques* » (Dufays et al, 2009, p. 26)

Ainsi, la littérature, en tant qu'expérience de réalité fictive, offre au lecteur une plongée dans un univers créé par l'auteur. Les personnages, les événements et

les lieux décrits dans un roman, par exemple, ne sont pas réels au sens strict, mais ils peuvent évoquer des réalités possibles. Dans l'incipit de *Germinal*, le centre minier de Montsou n'a jamais existé, mais Zola le situe dans un bassin minier qui existe réellement dans l'actuelle commune de Marchiennes. Dans *Le fils du pauvre*, Menrad Fouroulou n'existe pas, mais à travers son personnage, Mouloud Feraoun raconte sa propre vie. L'auteur crée donc un monde cohérent qui peut refléter, déformer ou interroger la réalité. Ainsi, la littérature nous invite à explorer des mondes fictifs, des contextes historiques ou des dimensions psychologiques profondes.

➤ **L'approche dialogique**

Cette approche « *est à certains égards une variante de l'approche interne, puisqu'elle revient à mettre en évidence soit l'intertextualité au sens large, carrefour de citations, d'allusions, de parodies, etc., soit le caractère dialogique de la littérature (dans le roman tout spécialement), et donc la polyphonie, l'entrelacement des voix de divers personnages.* » (Dufays et al, 2009, p. 26). Le concept d'intertextualité renvoie, en fait, aux relations entre les textes. Il désigne l'ensemble des références, des emprunts, des échos et des dialogues entre les œuvres littéraires. Cela signifie qu'un texte peut faire référence à d'autres textes antérieurs, les citer, les parodier, les réinterpréter ou s'en inspirer. L'intertextualité offre la possibilité d'établir des connexions entre les œuvres littéraires, de créer des résonances et de construire des sens supplémentaires. Elle est souvent utilisée par les auteurs pour enrichir leurs propres textes, établir des connexions avec la tradition littéraire, engager un dialogue avec d'autres auteurs ou remettre en question des idées établies.

Pour M. Bakhtine, le roman est « *un système dialogique d'images, de langues, de styles, de consciences concrètes et inséparables du langage.* » (Cité dans Dufays et al, 2009, p. 26). Dans ces propos, l'auteur souligne l'importance des échanges et des relations mutuelles qui caractérisent les éléments constitutifs du roman, ainsi que leur relation étroite avec le langage.

Pour Lotman, « *le texte littéraire et l'art en général se signalent [...] comme des lieux de conflit entre des actualisations fidèles ou déviantes de conventions, de normes et de traditions.* » (Cité dans Dufays et al, 2009, p. 26).

Le texte littéraire et l'art en général sont des espaces où des conventions, des normes et des traditions sont à la fois respectées ou contestées. Cela peut se traduire par des formes d'expression originales, des styles novateurs ou des remises en question des conventions établies. D'après cette approche, « *la littérarité du texte tient prioritairement à sa richesse dialogique (en dialogues ou en intertextualité).* »

La complexité du fait littéraire a incité d'autres critiques à combiner plusieurs approches afin de tenter de caractériser le texte littéraire et/ou définir la littérarité d'un texte. Ainsi, R. Barthes distingue, dans sa leçon inaugurale au Collège de France en 1978, trois forces qui détermineraient la littérarité d'un texte (cité dans Dufays et al, 2009, p. 27) :

- La mathésis : rapport de la littérature aux savoirs. A travers une variété de textes, la littérature déploie et représente tous les savoirs du monde à une période donnée.
- La mimésis : rapport de la littérature au monde et au réel. La littérature serait une tentative utopique de refléter le réel.
- La sémiosis : rapport de la littérature au sens. La littérature serait une exploration constante des signes et du langage.

1.2.3.2. Les approches externes

➤ L'approche lectorale

Pour cette approche, les qualités qui fondent la littérarité d'un texte ne lui sont pas intrinsèques. Comme le suggère son appellation, c'est une approche fondée sur la lecture dans la mesure où c'est le lecteur qui confère au texte sa valeur littéraire. Plusieurs critiques ont tenté de théoriser cette approche : Jussieu avec son concept « *Esthétique de la réception* », Iser à travers le concept de

« *Théorie de l'effet esthétique* » et les travaux de Picard, Gervais, Poslaniac et Dufays sur « *La lecture littéraire* »⁹

Quant à la définition de la littérature, pour l'approche lectorale « *la question n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit.* » (Dufays et al, 2009 : 28). Cette citation suggère de définir la littérature en se référant à l'expérience subjective de chaque lecteur, et à la manière dont elle est interprétée et ressentie. Ainsi, pour l'approche lectorale, la richesse de la littérature se trouve dans son aptitude à susciter des idées, des émotions et des réflexions différentes chez les lecteurs. Dans cette optique, le lecteur participe activement dans l'élaboration du sens et participe activement à l'enrichissement de l'œuvre littéraire. À condition, bien évidemment, que l'œuvre arrive à susciter des émotions et des réflexions chez le lecteur.

➤ **L'approche institutionnelle**

Si l'approche lectorale aborde la littérature du point de vue du lecteur, l'approche institutionnelle la place dans son cadre socio-économique. Ainsi, l'œuvre est associée aux valeurs symboliques liées à son auteur, à l'éditeur, à la collection, sa conception (première et quatrième de couverture), à son prix et aux discours critiques (journalistes, critiques littéraires, universitaires etc.) la concernant.

Dans cette optique, la littérature est considérée, notamment à la suite des travaux de P. Bourdieu (cité dans Dufays et al., 2009, p. 29), comme un champ et une institution et « *cesse d'être un effet de lecture individuelle pour devenir un effet de champ, une valeur relative qui évolue en fonction des positions que prennent les agents occupant une place légitimée dans le champ.* ». Ces agents peuvent être des critiques, des éditeurs, des universitaires, le système éducatif, les membres de l'académie, etc. Ainsi, P. Bourdieu définit la littérature comme

⁹ L'approche lectorale ainsi que la lecture littéraire seront présentées plus en détails dans le chapitre III.

un domaine profondément liée au champ social culturel et aux relations de pouvoir qui le traversent. Le champ social est défini comme un ensemble d'agents qui s'engagent dans une lutte autour d'un enjeu. Dans le cas du champ culturel, les enjeux sont le pouvoir symbolique et la reconnaissance.

Les retombées de cette approche sont multiples. Par exemple, la légitimité, la reconnaissance et le succès d'une œuvre littéraire et culturelle sont construits socialement et sont le résultat des relations de pouvoir qui caractérisent le champ culturel concerné ainsi que des intérêts des agents engagés dans cette relation de pouvoir. Dans cette perspective, les conditions de production, de diffusion et de réception de la littérature sont influencées par les facteurs sociaux, culturels et économiques.

Du point de vue didactique, l'une des implications de cette approche concerne le rapport à la littérature et à la culture de l'apprenant qui se définit comme un héritage transmis par son milieu familial et social. Le rapport de l'individu à la littérature et à la culture traduit le rapport de sa famille et de sa classe sociale à la littérature et à la culture., mais il conduit à la génération d'autres rapports, des attitudes, des prises de position et des pratiques qui peuvent constituer des facteurs d'échec ou de réussite pour l'apprenant, et que l'enseignant doit prendre en compte.

➤ **L'approche polysystémique**

Cette approche « *entend relier l'étude du fait littéraire à l'ensemble des codes non seulement institutionnels, mais aussi génériques, linguistiques, culturels qui interviennent dans la constitution de ses effets.* » (Dufays et al, 2009 : 31). Cette approche suggère donc la nécessité de contextualiser l'étude des faits littéraires en tenant compte des divers éléments qui influence la création de l'œuvre.

1.2.3.3. Synthèse des définitions de la littérature

Tableau n° 1 : Synthèse des définitions de la littérature selon les approches internes et externes

Type d'approche	Approche	Définition
Approches internes	Approche formelle	La littérature est définie par rapport aux spécificités linguistiques des textes littéraires, caractérisés par une façon particulière d'utilisation de la langue.
	Approche référentielle	La littérature est définie par rapport au lien qu'elle entretient avec le réel. Elle est considérée comme une expérience de réalité fictive et de réalité possible (fiction, histoire, psychologie)
	Approche dialogique	La littérature est caractérisée par sa richesse dialogique. Elle est définie comme un système d'images, de langues, de styles, de consciences concrètes, et constituent des lieux de conflits entre des actualisations fidèles ou déviantes de conventions, de normes et de traditions.
Approche externes	Approche lectorale	La littérarité n'est pas intrinsèque au texte. C'est le lecteur qui confère la valeur littéraire au texte.
	Approche institutionnelle	La littérature est un effet de champ ayant une valeur relative qui évolue en fonction des positions des agents qui occupent des places légitimées dans ce champ.

	Approche polysystématique	La littérature est un ensemble hiérarchisé de codes institutionnels, génériques, linguistiques et culturels qui s'interpénètrent et se combattent.
--	---------------------------	--

Source : élaboré par l'auteur

1.3. Le texte littéraire comme objet littéraire

Il semble qu'il existe un consensus relatif à la définition de la littérature la décrivant comme un ensemble de textes valorisés historiquement et socialement. Comme l'affirme Annie Rouxel, « *Il s'agit, certes, d'un ensemble de textes légitimés — historiquement et socialement valorisés — mais non réductible au panthéon classique. La littérature couvre en effet un vaste champ de textes réunis par la dimension esthétique [et pragmatique], de complexité variable, intégrant par exemple des textes de littérature de jeunesse. Ensemble instable aux frontières mouvantes, la littérature est un lieu d'interrogation et l'intérêt des textes complexes est précisément d'impulser des démarches interprétatives.* » (Rouxel, 2002, p. 17)

Dans ce propos, l'auteur tente également de cerner le champ de la littérature en mettant en avant la dimension esthétique comme aspect commun qui caractérise les textes littéraires. L'autre idée avancée dans cette citation est que la littérature est un espace de questionnement, aux frontières instables, où des textes complexes inspirent de multiples interprétations. Les textes littéraires, en raison de leur complexité, ne peuvent pas simplement être pris au pied de la lettre, mais doivent susciter des réflexions profondes et ouvrir la voie à différentes interprétations et perspectives.

Toutefois, si la littérature est un ensemble mouvant aux frontières instables, comment peut-on distinguer le texte littéraire des autres textes ? En d'autres termes, comment peut-on caractériser le texte littéraire comme objet ? A ce propos, Annie Rouxel propose trois caractéristiques (Rouxel, 2002, pp. 17-18) :

Premièrement : les textes littéraires instaurent un mode de communication très particulier. Essentiellement différée, la communication littéraire est actualisée autant de fois qu'il y a de lecteurs. En d'autres termes, chaque lecture est une actualisation du texte littéraire.

Deuxièmement : les textes littéraires créent leur propre référent. Même si, par définition, il relève de la fiction, le texte littéraire entretient un rapport particulier avec le monde réel. Appelé illusion du réel, effet de réel ou illusion référentielle, le rapport du texte littéraire avec le monde réel constitue sa force illocutoire qui se manifeste notamment dans les phénomènes d'identification aux personnages et d'adhésion au texte. Cette force illocutoire est considérée comme une forme de pouvoir de conviction et d'action du texte littéraire sur le lecteur.

Troisièmement : chaque texte est puisé dans un fond commun de formes et de codes qui constituent sa polysémie. « *Objet symbolique, système d'écho au réel et aux autres textes, le texte littéraire est le lieu d'indéterminations qui vont stimuler l'activité interprétative du lecteur.* » (Rouxel, 2002, p. 18)

1.4. La littérature et les théories du texte : le texte littéraire de la production à la réception

Le développement des théories du texte est profondément marqué par le déplacement du point focal des recherches, de la production des textes à leurs réception et au lecteur. Dans cette perspective, les théories du texte se répartissent en deux grands ensembles : le premier considère le texte comme un objet déjà là qu'il faut circonscrire, et le second suggère de prendre en considération certains éléments de son contexte d'énonciation. Six types d'approches ont été distinguées :

1.4.1. Approche exégétique

Approche la plus ancienne et présente notamment dans le contexte religieux depuis l'époque médiévale, cette approche « *considérerait le texte comme une*

œuvre dotée d'un sens canonique et définitif. Elle adoptait à son égard une attitude à la fois finaliste (il fallait en restituer le sens, se montrer fidèle à sa lettre et/ou à l'intention de son auteur) et transcendante (la découverte du sens exact ne pouvait se faire qu'à l'aide de connaissances plus ou moins savantes) » (Dufays et al, 2009, p. 13)

1.4.2. Approche philologique

Cette approche s'est développée dès le XIXe siècle et a évolué de manière distincte en France et en Allemagne. *« En France, cette approche a pris un sens étroit et a désigné un ensemble de méthodes visant à établir ou rétablir le texte dans son intégrité, ses variantes, sa date, ses sources ... En Allemagne, la philologie possède un sens plus large, celui d'une science de la culture, soucieuse de relier les documents aux civilisations qui les ont portés. » (Dufays et al, 2009, p. 14)*

1.4.3. Approches contextuelles

Les approches contextuelles remontent au XIXe siècle, et sont *« Fondées sur une option relativiste, [et] perçoivent le texte comme l'expression ou le reflet d'une réalité antérieure, en particulier la vie de l'auteur et l'histoire de la littérature. » (Dufays et al, 2009, p. 14)*

1.4.4. Approche immanente

Connue sous le nom d'analyse structurale au XXe siècle, l'approche immanente est *« centrée sur les rapports de sens internes à l'énoncé qu'elle prétendait restituer de manière objective, sans référence à des savoirs extérieurs, elle considérait le texte comme un système de signes clos sur lui-même et n'ayant d'autre fin que lui-même (c'est-à-dire autotélique). » (Dufays et al, 2009, p. 14)*

1.4.5. Approche structurale

Sous l'angle de cette approche, le texte est « *une structure ouverte, entretenant un réseau de relation avec d'autres textes.* » (Dufays et al, 2009, p. 15). Au sujet du réseau de relation avec d'autres textes, G. Genette (1982) distingue cinq formes que peut prendre ce réseau de relations :

- **L'intertextualité** : comme son nom l'indique, l'intertextualité se réfère aux interactions et aux relations entre les textes littéraires. Elle renvoie au jeu d'influence entre les textes qui se traduit par des citations et/ou des références ;
- **La paratextualité** : porte sur le rapport du texte avec sa périphérie immédiate : première de couverture, quatrième de couverture, titres, préfaces, illustrations, etc. ;
- **La métatextualité** : concerne les commentaires susceptibles d'être formulés à l'égard du texte ;
- **L'hypertextualité** : implique le processus de réécriture, où un texte source (un hypotexte) est soit imité, soit modifié selon un ton qui peut être sérieux, satirique ou ludique ;
- **L'architextualité** : renvoie au lien fondamental qu'un texte entretient avec un ou plusieurs types ou genres littéraires ou discursifs ;

1.4.6. L'approche plurielle

Les promoteurs de cette approche substituent à l'idée de sens fini et unique du texte celle du texte ouvert et pluriel aux prises avec les incertitudes de la « signifiante »

1.5. L'école et la littérature : conflit et complémentarité

La place de la littérature dans les systèmes éducatifs peut être perçue de manière variée, allant de son importance en tant que moyen d'exploration culturelle et de développement de la pensée critique à son utilisation idéologique comme outil d'endoctrinement ou de contrôle. Certaines critiques estiment que le corpus littéraire enseigné peut être partial et tendancieux, favorisant certaines élèves notamment ceux issus des milieux favorisés, au détriment d'autres, et que l'approche pédagogique peut parfois tuer

l'appréciation de la littérature en la transformant en une matière à étudier plutôt qu'à apprécier.

Le rôle ambigu de la littérature dans l'éducation concerne aussi bien le contexte de FLM que celui de FLE/S. Car, si comme l'admet Bertrand DAUNAY, « *c'est au sein de la didactique du français langue maternelle que s'est posée de façon cruciale la place de l'enseignement de la littérature* » (2007, p. 140), la place de l'enseignement de la littérature se pose avec la même acuité (voire plus) dans les contextes de français langue étrangère, notamment dans les formations universitaires spécialisées de licence et de master en langue française.

Pour pacifier le rapport de la littérature à l'école et assurer son intégration dans les programmes scolaires, les objectifs et les finalités de son enseignement doivent être en adéquation avec les objectifs et les finalités de l'école et de l'enseignement supérieur. Elle peut contribuer, par exemple, à la formation d'un esprit critique capable d'aborder avec discernement l'information et à la communication éphémères et superficielles qu'offre le web, « *la littérature est en mesure de créer des anticorps qui s'opposent au développement du fléau [langagier]* » (Calvino, 1998 cité par Abdellah-Preteille, 2010, p. 146). Le fléau langagier est défini par l'auteur comme une « *peste langagière qui se traduit par une moindre force cognitive et une moindre immédiateté, par un automatisme niveleur qui aligne l'expression sur les formules les plus générales, les plus anonymes, les plus abstraites, qui dilue le sens, qui émousse les pointes expressives, qui éteint toute étincelle jaillie de la rencontre des mots avec des circonstances inédites.* » (Abdellah-Preteille, 2010, pp. 146-147). Ainsi, la littérature améliore la communication, approfondit la réflexion et construit, élabore et enrichit la pensée.

Du point de vue interculturel, le texte littéraire est tout particulièrement un espace où l'auteur va à l'encontre ou à la rencontre de lecteurs qui peuvent appartenir à plusieurs époques différentes. Car, « *Le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de*

l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. »
(Abdellah-Preteceille, 2010, p. 147)

On peut affirmer que, pour les formations supérieures de licence et de master spécialisées en langue, la finalité est la connaissance et la maîtrise d'une langue, d'une culture et d'une littérature ou des littératures de la langue étudiée. Toutefois, « [...] *la didactique de la littérature doit commencer par identifier et structurer ses savoirs constitutifs ; qu'elle doit donner à ceux-ci une dimension historique [...] qu'elle doit les ordonner au corpus réel d'œuvres et de pratiques et non aux virtualités de la langue, sous peine de se retrouver, à terme, privée de justification profonde. Ce faisant, elle devra affronter des problèmes [...] différents de ceux de l'enseignement-apprentissage d'une langue.* » (Legros, 2014, pp. 45-46)

1.5.1. L'enseignement de la littérature ne va pas de soi

En 1992, Yves Reuter dénonçait déjà les conséquences de considérer l'enseignement de la littérature comme une "évidence". Il relève, entre autres conséquences (Reuter, 1992, p. 57) :

- La faiblesse des connaissances des élèves, au terme de leur parcours de formation, sur les œuvres, les auteurs, la maîtrise de l'analyse, l'interprétation, etc.,
- La contradiction entre l'état de ces connaissances et les épreuves d'examen qui engendre discours vagues et idéologiques, bachotage etc.,
- Le peu de pratiques d'écriture littéraire ou de lecture de textes littéraires (particulièrement contemporain) après l'école,
- Le manque de goût pour ces pratiques,
- Le transfert de cette distance comme inappétence ou insécurité devant les autres pratiques de lecture et d'écriture.

1.5.2. Que faut-il enseigner : la théorie de la littérature ou les pratiques littéraires ?

A cette question, D. Sallenave est catégorique : il faut enseigner les pratiques littéraires. A ce propos, il avertit : « *On n'a pas besoin, pour aimer lire, pour aimer les livres de fiction, de poésie et d'imagination, de tout un embarras théorique qui accroît la distance avec les livres au lieu d'en rapprocher. Ni du recours à des notions issues pour l'essentiel d'une linguistique aujourd'hui en déclin. Le professeur peut y être initié, à l'occasion, pour maîtriser ce dont il parle, mais ce qu'il doit enseigner, c'est la pratique, pas la théorie des livres.* » (Sallenave, 2009, p. 99)

Cette position est, sans doute, valable pour les différents paliers de l'éducation nationale : le primaire, le moyen et le secondaire par exemple en Algérie. Car, avec la distance qu'ils entretiennent avec la langue et la culture étrangères, les élèves n'ont pas besoin d'être encombrés par des connaissances d'ordre théorique.

D'un autre côté, J-L Dufays (Dufays et al, 2009, p. 11) identifie quatre fonctions de la théorie de la littérature à même de justifier des objectifs pédagogiques :

- **Situer une œuvre** : la théorie de la littérature nous permet d'améliorer notre compréhension de chaque œuvre en la situant par rapport aux genres, aux concepts, et aux techniques qu'elle utilise, ce qui contribue à mieux appréhender sa singularité et son attrait ;
- **Développer la lecture littéraire** : la théorie littéraire élargit nos ressources, nos outils d'analyse et nos approches de lecture des œuvres littéraires, particulièrement dans un contexte éducatif ou d'enseignement ;
- **Lire autrement** : la théorie littéraire nous invite à lire avec plus d'objectivité et de distance en interrogeant nos jugements de valeur et nos habitudes de lecture littéraires ;

- **Apprécier les œuvres :** la théorie littéraire nous guide vers une appréciation plus profonde, une évaluation plus précise des œuvres et une sensibilité plus fine en particulier en nous entraînant à faire la distinction entre nos préférences personnelles et l'évaluation objective des œuvres littéraires, indépendamment de mes sentiments personnels et des critères intersubjectifs spécifiques.

L'enseignement de la théorie littéraire est utile voire nécessaire dans les formations universitaires de licence et de master en langue française. Car, comme le souligne J-L Dufays, « [...] dans le contexte d'une formation universitaire en « langues et lettres », elle [la théorie littéraire] apporte aux étudiants un « savoir savant » qui leur permet de passer de la pratique à la science, et du statut de simple amateur à celui de connaisseur. » (Dufays et al, 2009, p. 12)

1.5.3. Pour une approche didactique de la littérature

L'enseignant n'a pas l'obligation de préalablement expliquer aux élèves du primaire les concepts de grammaire ou de vocabulaire avant de commencer une leçon sur l'accord du participe passé. En outre, on ne demande pas aux élèves, notamment ceux du primaire, de posséder une connaissance préalable des concepts de grammaire ou de vocabulaire avant de participer à une leçon sur l'accord du sujet ou le champ lexical. Ce qui compte le plus, c'est d'aligner la leçon de grammaire ou de vocabulaire, l'accord du sujet ou le champ lexical par exemple, avec les objectifs de communication de la séquence pédagogique. De manière similaire, pour la littérature, si sa définition n'est pas considérée comme essentielle pour l'enseigner, cela signifie que d'un point de vue pédagogique, on estime que cette définition ne nuit ni ne favorise la progression de l'apprentissage dans un cours de littérature. De cette manière, il est plus pratique de s'interroger sur ce qu'il faut enseigner quand on enseigne la littérature, pour quoi et pourquoi l'enseigner ? A qui l'enseigner ? Où et quand l'enseigner ? Et comment évaluer cet enseignement ? Les réponses à ces questions nécessitent d'abord de mettre en lumière les éléments qui

caractérisent le contexte (de crise) actuel qui touchent à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature.

1.6. Crise de la littérature et/ou de son enseignement

Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (désormais NTIC), les mass-médias, l'économie du marché fondé sur l'entreprise, la production consumériste culturelle et la concurrence de la vidéo ont radicalement chamboulé la place des supports traditionnels de la culture. L'image, avec la croissance significative de son importance dans la vie quotidienne des individus, est devenue incontournable dans tous les domaines, y compris pour la promotion commerciale de la culture. Et pour preuve, la vidéo est devenue le moyen incontournable le plus efficace pour promouvoir un album de chansons ou une œuvre littéraire. Cela justifie-t-il pour autant la crise de la littérature et de son enseignement dont on parle aujourd'hui ?

En effet, les titres annonçant la fin très proche de la littérature n'ont pas cessé de paraître, notamment durant la période de la fin du XXe et du début de XXIe siècle. Plus alarmant les uns que les autres, les titres alertent d'une fin éminente de la littérature : La littérature en péril, La fin de la littérature, L'adieu à la littérature, Le dernier écrivain ...

Même si dans la réalité, la littérature n'est pas finie et elle est toujours là, ce discours pour le moins apocalyptique cache néanmoins une crise qui touche, directement ou indirectement, la littérature, son enseignement, la lecture littéraire et la culture de manière générale. Mais qu'est-ce qui est à l'origine de cette crise ? Ou du moins, qu'est-ce qui est à l'origine de ce discours de crise ? à ce sujet, les chercheurs ont identifié plusieurs facteurs qui en sont à l'origine :

1.6.1. Les contraintes économique et commerciale

La soumission du livre à la régulation de la "main invisible" qui régule le marché a fait de l'œuvre littéraire un produit culturel régi par les contraintes de la production consumériste de l'économie du marché. L'œuvre littéraire est

soumise à la concurrence et l'écrivain doit être attentif aux attentes du lecteur, devenu consommateur. La diffusion de l'œuvre littéraire est assurée par les mêmes procédés (ou presque) que les autres produits : marketing, publicité, promotion dans les médias et les réseaux sociaux, etc.

Dans ce contexte, la création littéraire est touchée dans son essence, et la durée de vie d'une œuvre se trouve soumise à un cycle de vie comme un produit quelconque et réduite à cause de « *l'inflation quantitative des textes publiés.* » (Viart, 2012, p. 12)

Pis encore, la valeur de l'œuvre n'est pas immanente, elle est en fonction du nombre de ventes réalisé. Les critiques littéraires ne parlent dans la presse que des œuvres qu'ils jugent intéressantes pour le lecteur afin d'assurer la vente du numéro de leurs organes de presse.

1.6.2. Les nouvelles technologies (NTIC) et les réseaux sociaux

Les NTIC et les réseaux sociaux ont incontestablement et profondément impacté l'industrie du livre. « *Le métier de l'éditeur change en partie de nature : il s'agit désormais de programmer l'inscription d'un texte dans un réseau, de l'ouvrir aux algorithmes des moteurs de recherche, et non de le constituer en monade autonome.* » (Viart, 2012, p. 15)

Cette mutation n'est pas sans risque sur la diffusion et surtout sur la visibilité du livre. Car ce dernier est concurrencé, non seulement par d'autres livres de tous types, mais aussi par un flux informationnel gigantesque qui risque de le rendre invisible. Comme le souligne à juste titre Pierre Mounier (2010), l'intégration du livre dans le cyberspace implique sa disparition. L'ebook ou le livre dans sa version numérique changera et fondra dans l'écoulement incessant et abondant informationnel qui caractérise l'environnement virtuel.

L'enjeu pour le livre et pour l'œuvre littéraire en particulier est de s'imposer sur le web, parmi une masse d'informations et d'objets susceptibles d'attirer (donc de détourner) l'attention du lecteur et susciter son intérêt.

1.6.3. Les changements culturels

Comme on vient de le voir, les contraintes économique et commerciale d'une part, et les NTIC de l'autre, ont favorisé la domination de la culture comme production de consommation et de divertissement éphémère sur la culture comme moyen canalisateur de la conscience historique et vecteur de l'esprit critique. La littérature, conséquence attendue, est reléguée au dernier plan comme l'affirme Antoine Compagnon (2000) : « *à l'aube du XXIe siècle, la littérature [...] ne s'identifie plus, en France ou ailleurs, au centre de gravité de la culture. Elle devient une zone marginale, un appendice périphérique de la culture : elle disparaît du discours social.* »

Ce basculement (et bousculement) de la place de la littérature dans les espaces sociaux a atteint même le monde éducatif, comme le souligne encore A Compagnon : « *le lieu de la littérature s'est amenuisé dans notre société depuis une génération : à l'école, où les textes documentaires mordent sur elle, ou même l'on dévorée.* » (A. Compagnon, 2007, 23)

On peut affirmer que le constat d'A Compagnon fait en 2007 s'est accéléré davantage notamment avec le surgissement de l'intelligence artificielle et l'hégémonie des réseaux sociaux. L'image, la vidéo et les nouveaux loisirs accessibles partout et pour tous, concurrencent féroce­ment la littérature comme outil de distraction et de culture.

Néanmoins, il faut admettre que la littérature peut tirer avantage de l'émergence des NTIC et des réseaux sociaux pour promouvoir sa diffusion et assurer sa survie en attendant des perspectives plus favorables : par exemple aujourd'hui, un écrivain peut, grâce aux réseaux sociaux et à Internet, organiser des rencontres et interagir avec ses lecteurs dans les quatre coins du monde.

En outre, le clip vidéo et l'adaptation à l'écran d'un récit romanesque représentent le meilleur moyen pour la diffusion et la promotion de l'œuvre littéraire. Car, et c'est devenu une évidence, « *si elle [la littérature] veut sortir des pages qui lui sont réservées, la littérature a besoin de produire des images,*

qui fourniront les photos des agences de presse et les sujets des informations télévisuelles. Dès lors, l'écrivain vaut plus par son image que par son livre. » (Viart, 2012, p. 20)

Si les propos de Viart parlaient en 2012 de l'image de l'écrivain dans la presse écrite et la télévision, aujourd'hui, l'écrivain peut (et doit) ouvrir un compte Facebook, créer une chaîne YouTube pour promouvoir son œuvre et son image et interagir avec ses lecteurs quand il le souhaite sans attendre l'invitation des responsables des émissions de radio et de télévision. L'autre avantage qui mérite d'être souligné, que les réseaux sociaux offrent à la littérature est le fait de permettre une marge de manœuvre importante à l'écrivain : en fait, ce dernier peut créer et promouvoir son œuvre indépendamment des limites fixées par les lignes éditoriales des différents médias.

1.6.4. La professionnalisation des formations

L'évolution de l'environnement socio-économique, les crises successives du modèle financier capitaliste et, surtout, l'instabilité chronique et l'évolution continue du marché du travail ont contribué à la dévalorisation de la littérature dans les systèmes d'enseignement et de formation. On constate de plus en plus que le besoin d'apprendre un métier, un savoir-faire et de maîtriser une technique l'emporte largement sur l'apprentissage de la pensée et le développement de l'esprit critique.

Cette situation est favorisée par un certain discours politique (voire idéologique) élitiste promu généralement par des hommes politiques des courants idéologiques dits de Droite. L'idée fondamentale véhiculée par ce discours est que la littérature n'est pas utile pour toutes les classes et les catégories sociales. (Viart, 2012, p. 22)

Les propos tenus par l'ex président français Nicola Sarkozy, le 23 février 2006 lors de sa campagne électorale de 2007, au sujet de *La princesse de Clèves* et de son rapport avec le métier de la guichetière sont édifiants à ce propos. Il a déclaré également que *La princesse de Clèves* n'a pas de place dans un

programme de concours d'attaché d'administration. En termes plus précis, le besoin urgent est « *d'apprendre à faire plus qu'à penser.* » (Viart, 2012, p. 22)

1.6.5. La littérature soupçonnée

Outre les facteurs cités précédemment et qui seraient susceptibles d'alimenter la crise de la littérature, cette dernière est soupçonnée d'être au service des élèves issus des classes favorisées. Ainsi, des chercheurs en didactique « *percevaient l'enseignement de la littérature dans son ensemble comme le lieu de pratiques obsolètes et/ou idéologiquement suspectes de connivence avec les valeurs des élèves issus des classes favorisées.* » (Simard et al, 2010, p. 332)

Dans ce sillage, Simard et al relèvent quatre reproches qui alimentent les soupçons faits à l'enseignement de la littérature (Simard et al, 2010, p. 332) :

-Premièrement, on reprochait à la notion de littérature d'être un objet didactique non (insuffisamment) identifié, et le problème qui se posait s'exprimait ainsi : comment prétendre enseigner un objet disciplinaire mal défini dont les contours ne sont pas suffisamment délimités ?

-Deuxièmement, on reprochait à l'enseignement de la littérature d'être solidaire avec la culture des élèves issus des classes favorisées, et reléguer, par ricochet, les élèves issus des classes défavorisés qui éprouvent énormément de difficultés à exprimer et faire coïncider ses valeurs avec celles enseignées dans les œuvres littéraires.

-Troisièmement, on reprochait à l'enseignement de la littérature d'enseigner des savoirs littéraires qui ne correspondaient pas aux niveaux des apprenants notamment de ceux de la scolarité obligatoire.

-Quatrièmement, on reprochait à l'enseignement de la littérature de confondre la littérature avec la lecture littéraire et de considérer cette dernière comme le seul mode d'appropriation du fait littéraire et, donc, la seule compétence qui devrait être visé par l'enseignement de la littérature. Tandis que le fait littéraire peut être approprié de différente manière : lire, écrire, dire,

connaître et penser renvoie aux différentes actions susceptibles de composer la compétence littéraire.

Ces reproches vont jusqu'à susciter des doutes sur l'utilité (sociale) de la littérature comme l'affirment même les spécialistes du domaine, à l'instar de Karl Canvat (2004, p. 30) qui avance que : « [...] *la crise [qui touche la littérature] est plus large et plus profonde. Aujourd'hui, dans le discours social, la littérature n'est plus considérée comme la voie royale conduisant à l'accomplissement individuel, à la culture et à l'humanité.* »

Pour Yves Reuter (1996, p. 14) l'enseignement de la littérature est confronté à des changements éminemment importants de son histoire. Il affirme que : « *Après le temps de l'évidence institutionnelle et celui des grandes mises en cause idéologiques, il est questionné conjointement par les difficultés empiriques de son exercice et par les profondes mutations théoriques aussi bien dans les sciences humaines en général que dans les didactiques et dans la didactique du français en particulier.* »

Toutefois, pour d'autres spécialistes, l'incertitude et le doute qui marquent la littérature et son enseignement serait, en fait, révélateur d'une crise d'identité de la discipline de français. Dans ce sillage, Dominique Maingueneau (Maingueneau, 2003, p. 73) écrivait : « *Si le débat sur le rôle qu'il convient d'accorder à l'enseignement de la littérature est aujourd'hui si intense, c'est qu'il touche à l'identité même de la discipline, et donc à celle des enseignants : qu'en est-il de l'enseignant du français si on lui enlève ce point de repère implicite que constitue traditionnellement les textes littéraires.* » Ainsi, s'interroger sur le rôle de la littérature dans le cours de français revient en réalité à remettre en question l'un des piliers qui fondent la profession de l'enseignant de lettres. Dans cette lignée, le débat sur la littérature et sa place aussi bien dans l'enseignement que dans le champ culturel deviennent complexes et passionnants.

1.7. La littérature et les (nouvelles) technologies : un rapport particulier

Il convient de préciser que la nature conflictuelle du rapport entre le progrès technologique et la littérature ne date pas d'aujourd'hui. L'art de manière générale a toujours entretenu une relation de méfiance et de suspicion à l'égard des innovations technologiques, et ce, depuis la moitié du 19^{ème} siècle qui coïncide avec l'apparition de la technique de la photographie.

En effet, l'invention du procédé de la photographie par Niepce en 1826, développé ensuite par Daguerre en 1839, allait secouer durablement la place de l'art en général et de la littérature en particulier. La photographie a suscité l'inquiétude et le doute dans l'esprit des écrivains en les confrontant à une nouvelle réalité pour le moins inattendue. Cette nouvelle réalité est fondée sur « *l'idée que la littérature est mortelle, qu'elle est même en danger de disparaître, que les écrivains ne sont plus indispensables, et que la société pourrait subsister sans eux* » (Brix, 2014, p. 251)

L'hypothèse que la littérature est mortelle et elle peut devenir inutile par le progrès technologique a créé beaucoup de malaise chez les écrivains. Flaubert était contraint d'annuler la publication de " Voyage en orient" pour raconter ses voyages en orient en raison de la publication, par son compagnon de voyage, d'un recueil de 125 photographies de l'orient intitulé : "*Égypte, Nubie, Palestine et Syrie*" (Brix, 2014, p. 253). La photographie représente le monde mieux que la littérature.

Aujourd'hui, avec les nouvelles technologies et les smartphones et les réseaux sociaux, ce malaise risque de devenir plus grave encore. L'image numérique, dont la qualité ne cesse d'augmenter avec l'augmentation des pixels, et la vidéo qui est à la portée de main de tous peuvent, non seulement de représenter le monde, mais permettre à chacun de représenter son propre monde. En outre, les réseaux sociaux offre des moments de divertissement et de distraction que la lecture longue et lasse des pages de romans ne pourra jamais offrir.

L'enseignement de la littérature peut jouer un rôle essentiel en aidant à trouver un équilibre approprié entre l'innovation de la modernité et la richesse culturelle qu'offre la lecture littéraire. Alors que les NTIC facilitent la diffusion rapide de l'information, la lecture littéraire nous enseigne à l'analyser avec discernement. C'est l'une des principales missions que l'on peut attribuer à l'enseignement de la littérature à l'ère de l'intelligence artificielle, des NTIC et des réseaux sociaux. L'enjeu pour l'enseignement de la littérature est de traduire cette mission en objectifs pédagogiques.

2. Chapitre II Didactique de la littérature : enjeux, objectifs, savoirs, savoir-faire

2.1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné l'évolution de la définition de la littérature à travers la succession des théories littéraires, notamment le changement du point focal de l'auteur vers l'œuvre puis vers le lecteur. Nous avons mis également en évidence les facteurs majeurs qui seraient à l'origine de la crise de la littérature et de son enseignement. Nous avons conclu par la nécessité, pour passer outre cette crise, d'adopter une démarche didactique dans l'enseignement de la littérature. Cette démarche implique d'abord de s'interroger sur les enjeux (le pourquoi) et les objectifs (le pour quoi) de l'enseignement de la littérature.

2.2. Enjeux et objectifs de l'enseignement de la littérature : pourquoi et pour quoi enseigner la littérature ?

L'enseignement de la littérature revêt une grande importance et beaucoup de finalités aussi vertueuses les unes que les autres sont associées à cet enseignement. C'est ce que fait remarquer Yves Reuter quand il écrit : « *La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité...* » (Reuter, 1999, p. 197). Mais l'enjeu majeur est de savoir comment décliner ces finalités en objectifs pédagogiques, en acquis d'apprentissage et en compétences observables et, surtout, mesurables.

A la question de pour quoi s'intéresser à la littérature, Jean-Louis Dufays avance deux types d'enjeux susceptibles de légitimer la pratique de lecture littéraire : des enjeux rationnels et d'autres passionnels. (Dufays et al, 2009, p. 6).

2.2.1. Les enjeux rationnels

Les enjeux rationnels englobent les dimensions cognitives et intellectuelles de la lecture. Lire un texte littéraire est un moment d'apprentissage qui permet au lecteur de s'approprier des connaissances :

2.2.1.1. Des connaissances d'ordre langagier

Le texte littéraire est un laboratoire langagier. Il offre au lecteur l'occasion de découvrir les potentialités de la langue et se familiariser avec toutes ses ressources, notamment les structures syntaxiques et les connaissances lexicales.

2.2.1.2. Des connaissances d'ordre génériques et esthétiques

Chaque genre littéraire a ses propres particularités, et la lecture de plusieurs genres permet de découvrir et de discerner les règles et les codes qui caractérisent les différents genres littéraires. La maîtrise de ces codes génériques et esthétiques est un savoir que le lecteur cumule et réinvestit dans d'autres expériences de lecture.

2.2.1.3. Des informations sur le monde

La littérature permet au lecteur de découvrir des systèmes de références et des valeurs susceptibles d'enrichir ses connaissances et ses jugements sur le monde, sur les autres et sur lui-même.

2.2.2. Les enjeux passionnels :

Les enjeux passionnels portent sur les aspects émotionnels de la lecture littéraire et sont du domaine du psychoaffectif, de l'imaginaire, voire de l'inconscient. Sous cet angle, la lecture littéraire permet :

2.2.2.1. De s'évader

Le monde du texte constitue une invitation à s'évader, à se divertir au sens le plus profond. Il offre à l'esprit la possibilité de se détacher des contraintes de la vie individuelle et sociale.

2.2.2.2. De s'identifier, se connaître

Le contact avec les différents personnages est une démarche qui relève de l'altérité. En ce sens, c'est une rencontre avec l'Autre, fictive certes, mais psychologiquement enrichissante ; car au travers de cette rencontre le lecteur découvre aussi les contours de sa propre personnalité.

2.2.2.3. De vivre une expérience existentielle

La lecture des œuvres littéraires constitue une expérience qui pourrait concerner aussi bien la vie passée que l'avenir. Les événements du récit permettraient de se remémorer et de situer certains événements de la vie personnelle du lecteur. Mais également, c'est une occasion au lecteur de vivre par anticipation, et d'être par conséquent en avance par rapport à certains épisodes de sa vie à venir.

Cette conception des objectifs de la lecture littéraire représente un enjeu de taille pour la didactique de la langue française en général et la didactique de la littérature en particulier ; car la déclinaison de ces enjeux en objectifs pédagogiques et en acquis d'apprentissage ; et l'élaboration des contenus d'enseignement pour les matières littéraires (à l'université en particulier) et le choix des approches pédagogiques qui permettraient de réaliser efficacement ces objectifs pourraient aider l'apprenant à construire un rapport favorable à la littérature et à la lecture littéraire. Démarche nécessaire pour permettre à l'école et à l'université algérienne de garantir une formation adéquate en langue et, par là même, relever les défis d'enseignement et de formation actuels. Car le défi le plus important pour la didactique de la littérature est de réfléchir sur comment sensibiliser les étudiants de la réalité de ces enjeux.

2.2.3. Le texte littéraire et la classe de langue : fonctions et enjeux

Dans sa synthèse personnelle, Manon HEBERT (2002, p. 79) distingue sept fonctions de la lecture littéraire en classe langue :

- Fonction de socialisation : le texte littéraire développerait l'habileté à anticiper les conséquences de nos actions dans la vie des autres ;

- Fonction de communication : la lecture littéraire transmettrait un bagage de comportements, d'émotions, d'attitudes et d'images ;
- Fonction d'adaptation : en révélant des possibilités de la vie, des modèles de relations et des philosophies qu'il serait libre de choisir ;
- Fonction exploratoire : la lecture littéraire permettrait d'expérimenter, par un jeu d'imagination, les conséquences de différentes actions ;
- Fonction thérapeutique : car elle permettrait d'adopter une démarche de résolution de problèmes ;
- Fonction d'émancipation : le texte littéraire libérerait l'apprenant de certaines culpabilités, peurs, ou insécurités en permettant de découvrir une large diversité de tempéraments et de systèmes de valeurs ;
- Fonction de compensation et d'évasion : la lecture littéraire permettrait de s'éloigner des frustrations de la vie quotidienne, des tensions personnelles et antisociales ;

2.2.4. Le texte littéraire et la classe de FLE

Au sujet des finalités du texte littéraire en FLE, Mercier (Mercier, 2018) repère cinq finalités pour l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire en milieu scolaire et éducatif, identifiées par les didacticiens :

➤ Le texte littéraire favorise l'accès à diverses connaissances et l'appropriation d'un fond culturel commun : des connaissances linguistiques relatives au lexique, à la grammaire, à la stylistique, à l'histoire de la langue. Et des connaissances culturelles d'ordre social, historique, axiologique et symbolique.

➤ La lecture des textes littéraires contribue à la formation d'un sujet lecteur : l'idée que le lecteur a un rôle actif dans la construction du sens du texte littéraire est apparue avec l'émergence des théories de la réception à partir des années 1970. Barthes (Barthes, 1973, Cité dans Dufays, 2005, p. 67) a souligné dans *Le plaisir du texte* qu'il revenait au lecteur de faire de sa lecture un plaisir fondé sur la culture ou une jouissance fondée sur la perte des repères sûrs.

Complémentaire à la finalité précédemment citée, « *Le texte littéraire, en tant qu'outil de médiation de connaissance entre le monde et le lecteur, participerait à la formation du sujet, à la fois par les regards qu'il porte sur l'autre et sur lui-même dans l'acte de lire.* » (Mercier, 2018, p. 75)

➤ Le texte littéraire, par le message culturel qu'il véhicule, incite le lecteur à porter un regard sur soi, à le confronter et à se situer dans l'universel par l'interrogation et la construction, voire la transformation de son identité. De ce point de vue, « *les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes.* » (Collès, 1994 cité dans Defays et al, 1994, p. 33)

➤ Le texte littéraire, par la perspective interculturelle qu'il offre, permet au lecteur d'expérimenter la relation à l'autre et au monde. L'identification des personnages avec leurs psychologies, leurs attitudes et leurs actions constituent des expériences de l'altérité enrichissantes qui initient le lecteur à l'ouverture, à la tolérance et à l'empathie et font évoluer ses représentations.

➤ La lecture des textes littéraires contribue à l'éducation à la citoyenneté. Le texte littéraire, de par son caractère polysémique, initie l'apprenant à la prise de parole et au partage de sa vision personnelle dans l'espace classe et au-delà. Le débat, le dialogue, l'échange et l'écoute de l'autre sont autant de situations qui favorisent les compétences relationnelles et la communication, et par ricochet promeuvent la citoyenneté et de la démocratie.

2.3. Les objectifs de l'enseignement de la littérature du point de vue des didacticiens

En ce qui concerne les finalités de l'enseignement de la littérature, Simard et al (Simard et al, 2010, Pp335-339) distinguent plusieurs finalités :

2.3.1. Se familiariser avec l'institution littéraire

Cet objectif vise à mettre en évidence les spécificités du champ littéraire en approchant le livre comme objet (qui a une nature, une histoire et des fonctions) et découvrir ses caractéristiques. L'étude de ces caractéristiques offre la

possibilité aux apprenants de découvrir la diversité des stratégies de promotion des maisons d'édition aussi bien pour la production large que pour la production restreinte.

Il est question également d'apprendre à traiter efficacement les documents de presse traitant de la littérature et découvrir les instances de légitimation de l'institution littéraire : modes de diffusion, critique littéraire, prix littéraires, publicités littéraires, promotion des images des écrivains, l'école et l'université comme instance de légitimation. En outre, il est question de permettre aux apprenants de comprendre l'évolution du statut de l'écrivain et/ou d'une œuvre dans le temps, et constater le caractère relatif du "jugement de la postérité" : constater comment des écrivains et des œuvres autrefois maudits par les instances de légitimation deviennent des références incontournables avec le temps, et inversement comment des écrivains et des œuvres étaient autrefois des références tombent dans les oubliettes et la désuétude.

2.3.2. Aborder la littérature comme une histoire des formes et des genres

Etudier la littérature à travers les formes et les genres c'est permettre aux apprenants de comprendre les critères qui permettent de classer, distinguer et regrouper des textes, des œuvres et des modes de création en catégories. Que ce soit pour découvrir les grands genres : le récit, la poésie ou le théâtre, ou pour découvrir les genres spécifiques : le roman, la nouvelle, le fantastique, l'autobiographique, le récit réaliste, etc. Aborder la littérature par les genres permet également aux apprenants de saisir les critères d'ordre stylistique, thématique ou autre qui caractérisent les textes et les œuvres. « *Pour le roman, on s'intéressera par exemple aux transformations de la description, des personnages, des types de narration ; pour la poésie, on peut se pencher sur les formes fixes (les rimes régulières, l'alexandrin, le sonnet ...) et sur les conceptions successives de la poésie proclamées à travers différents arts poétiques ; et pour le texte de théâtre, on pourra porter son attention sur l'histoire des dialogues, des espaces scéniques, des types d'action et de*

personnages, des didascalies, ou encore de la scénographie. » (Simard et al, 2010, p. 337)

2.3.3. Aborder la littérature comme production d'un auteur

Aborder la littérature par l'entremise de l'auteur comme « *personne singulière qui met en œuvre des processus d'écriture singuliers.* » (Simard et al, 2010, p338) pourrait constituer une situation qui permettra à l'enseignant de motiver ses apprenants en donnant à chacun l'opportunité de choisir l'écrivain qu'il préfère selon des critères personnels : éléments autobiographiques, personnalité, événements semblables partagés entre l'apprenant et l'écrivain, etc. L'étude des correspondances d'un écrivain, de ses témoignages permet aux apprenants de comprendre l'écrivain objet d'étude. Les nouvelles technologies et les réseaux sociaux offrent la possibilité aux apprenants de contacter l'écrivain s'il est encore en vie et d'organiser des interviews et des échanges, de manière à démythifier et/ou démystifier l'activité d'écrivain.

2.3.4. Aborder la littérature en tant que patrimoine

Aborder la littérature à travers les grandes références littéraires et des grands textes c'est « *une clé pour pouvoir repérer des citations, des allusions ou des traces de réécriture dans des textes plus contemporains, et plus fondamentalement pour pouvoir réfléchir aux enjeux des savoirs littéraires ainsi qu'aux diverses expériences de l'humain.* » (Simard et al, 2010, p. 337)

Le don des morts de Danièle Sallenave défend l'idée selon laquelle les livres sont d'une importance cruciale pour changer la vie ordinaire, en transformant la perception du lecteur du temps, de l'espace et de l'Histoire. Ils sont aussi le don que font les morts pour nous guider dans la compréhension du monde, de nous-même, des autres et de l'existence.

2.4. La recherche universitaire et les finalités de l'enseignement de la littérature¹⁰

Les résultats d'une recherche doctorale menée par Suzanne RICHARD (Richard, 2006), et ayant pour objectif d'identifier et hiérarchiser les objectifs et les finalités de l'enseignement de la littérature au cours de la scolarité pré-universitaire, ont distingué quatre types de finalités : finalités d'ordre psychoaffectif ; Finalités d'ordre esthético-culturel ; Finalités d'ordre cognitivo-langagier ; Finalités d'ordre social et philosophique.

Cependant, la mise en pratique de ces finalités pose énormément de difficultés notamment dans le contexte actuel caractérisé par la domination des NTIC sur la vie, et où les réseaux sociaux deviennent incontournables, car leur usage se généralise de plus en plus. Ces derniers permettent à leurs usagers de communiquer, de rencontrer, d'échanger et de vivre des expériences culturelles et interculturelles sans se déplacer et en peu de temps.

Toutefois, si les réseaux sociaux et les NTIC facilitent la circulation de l'information, la lecture des textes littéraires permet d'aborder ces informations avec distance et objectivité. Car, un usager qui se limite à l'utilisation des réseaux sociaux et des NTIC et néglige la lecture, « *se condamnerait à n'avoir du monde qu'une image fragmentaire et instantanée et serait incapable de porter sur lui des jugements critiques étayés par une réflexion de type conceptuel.* » (Dufays et al, 2005, p. 148)

Ainsi, seule une démarche didactique particulière serait susceptible de prendre en charge les questions et les problématiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature, tout en prenant en considération les

¹⁰ Pour plus de détails sur ce sujet, le lecteur est invité à consulter le texte de la communication : Louni, M. (2023). Didactique de la littérature en contexte universitaire algérien : une esquisse de bilan des recherches publiées sur la plateforme ASJP [communication]. E-colloque international sur La littérature et ses relations avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en particulier. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes. Université de Médéa (Algérie). Texte de la communication publié : Louni, M. (2024). Didactique de la littérature en contexte universitaire algérien : une esquisse de bilan des recherches publiées sur la plateforme ASJP. *Didactiques*, 13 (1).

caractéristiques du contexte actuel, notamment la place qu'occupent les fonctionnalités des NTIC et des réseaux sociaux dans la vie.

2.5. La question du corpus et les critères de choix des textes

La diversité et la richesse du corpus littéraire français et francophone, posent beaucoup de difficultés quant au choix du corpus : quels textes choisir ? Selon quels critères ? En fonction de quel objectif ? Ces questions ne font que compliquer davantage la tâche à l'enseignant et rendent le choix du corpus plus difficile. Et si dans les autres paliers de l'éducation nationale, le corpus littéraire est déjà choisi dans le manuel scolaire selon l'objectif communicatif visé et, par conséquent, l'embarras du choix des textes ne se poserait pas avec la même acuité, il en est autrement dans les parcours de formation universitaire en langue.

Pour que le choix du texte soit efficace (contribue à la réalisation des objectifs), Dufays et al (2005, p. 154) proposent trois critères à combiner :

2.5.1. Un critère pédagogique et relationnel

Critère qui a relation aux apprenants. Il est question de prendre en compte les attentes, les besoins, les préoccupations et les questions des apprenants dans le choix des textes littéraires à aborder. Car, « *ne serait-ce que pour entretenir un climat de travail motivant, il paraît didactiquement pertinent de choisir des textes à la portée des apprenants ou qui impliquent plus immédiatement que d'autres leur activité de lecteur.* » (Dufays et al, 2005, p. 154)

2.5.2. Un critère subjectif

Critère lié aux valeurs de l'enseignant : l'enseignant est une personne, il est caractérisé par sa personnalité, sa psychologie, son histoire, son parcours, etc. il est donc prévisible qu'il privilégie des textes qui suscitent son intérêt par rapport à d'autres. Ainsi, les préférences de l'enseignant ne sont pas sans incidence sur l'enseignement et l'apprentissage. Car, ces textes « *le motivent,*

l'aident personnellement à penser et à vivre, [et] c'est de ceux-là qu'il pourra le mieux communiquer l'intérêt à ses élèves. » (Dufays et al, 2005, p. 154)

2.5.3. Un critère pragmatique et socioculturel

Il s'agit de « *privilégier les textes et les codes qui sont massivement diffusés et valorisés par l'institution culturelle, et qui donnent lieu à des citations, des allusions, des adaptations, des réécritures diverses dans les différents médias contemporains.* » (Dufays et al, 2005, p. 154). Ces textes correspondent en réalité aux références communes de la société ou jugés comme telles. Mettre en rapport l'espace classe avec les valeurs communes (ou universelles) de la société favoriserait la motivation des apprenants.

2.5.4. Les textes littéraires accessibles en ligne

Aux trois critères cités précédemment, on peut ajouter un quatrième critère d'une importance qui n'est pas la moindre : les textes littéraires librement téléchargeables sur la Toile. En fait, les œuvres dont la publication date de plus d'un certain nombre d'année (70 ans en France, 50 ans au Canada) ne relèvent plus des droits d'auteurs et, par conséquent, peuvent être accessibles gratuitement sur Internet. Ainsi, la bibliothèque numérique de TV5 Monde¹¹, Ebooksg gratuits¹² ou Classiques des sciences sociales¹³, à titre d'exemple, mettent en ligne une variété d'œuvres littéraires gratuitement accessibles. C'est pourquoi, le choix des textes et des œuvres à traiter avec les étudiants est conditionné parfois par l'accès aux documents. La disponibilité des textes littéraires et leur accessibilité en ligne influencerait à coup sûr le choix des enseignants qui favoriseront les textes accessibles sur le net.

Cet état de fait, n'est pas sans conséquences sur la variété du corpus. L'une des conséquences négatives résultant de cette situation est, tout comme les raisons idéologiques qui déterminaient le choix des textes classiques dans la

¹¹ <https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/>

¹² <https://www.ebooksg gratuits.com/>

¹³ <http://classiques.uqac.ca/>

méthodologie traditionnelle, « *qu'elle rend aveugle sur des pans entiers, voire sur des périodes entières [modernes] de la production littéraire* » (Legros, 2014, p. 43)

2.6. Difficultés inhérentes à l'exploitation du texte littéraire dans un cours de FLE

L'enseignement de la littérature et l'intégration du texte littéraire dans un cours de FLE n'est pas sans difficultés. Les enseignants, tout comme les apprenants, sont confrontés à plusieurs difficultés qui découlent de la complexité du fait littéraire et de la vie.

2.6.1. Du côté de l'enseignant

La littérature scientifique (notamment Defays et al, 2014) a recensé plusieurs difficultés susceptibles de provoquer la réticence des enseignants de langue quant à l'exploitation d'un texte littéraire dans leur cours.

2.6.1.1. Les difficultés relatives à la langue

C'est l'ensemble des difficultés relatives au lexique, à la grammaire, au discours, etc. qui caractérisent la lecture du texte littéraire comparativement au niveau des apprenants, à l'hétérogénéité de la classe, aux méthodologies d'enseignement que le texte littéraire implique (lectures, compréhension, interprétation ...), etc.

2.6.1.2. La littérature est investie d'un caractère sacré

Le caractère sacré dont est investie la littérature, notamment par les enseignants dont la formation initiale n'est pas destinée à l'enseignement des lettres, impose parfois un respect exagéré de leur part. Ainsi, leurs pratiques se trouveraient influencer par cette attitude et laisserait peu de place à la littérature et à la créativité des élèves ;

2.6.1.3. La littérature et les thèmes (trop) abstraits

De par leur niveau d'abstraction, les thèmes de la littérature peuvent paraître éloignés des réalités ou des intérêts des apprenants ;

2.6.1.4. La littérature et la formation des enseignants

L'approche du texte littéraire en contexte de FLE n'est pas encore intégrée dans le curriculum de toutes les filières offrant une formation en FLE. A cela, il faut également ajouter l'absence d'approches méthodologiques cohérentes et spécifiques à l'utilisation de la littérature dans un cours de FLE, susceptibles d'offrir aux enseignants des pistes méthodologiques qui donneront plus d'efficacité à leur enseignement ;

2.6.1.5. La peur d'inhiber les élèves

La complexité du fait littéraire et l'appréhension des enseignants quant à l'utilisation de la littérature avec leurs apprenants, de peur de les inhiber en les confrontant à l'inconnu, à l'incompréhensible et aux différentes mises en scène dans les textes littéraires qui relèvent, par définition, de la fiction ;

2.6.1.6. L'embarras du choix d'un texte pertinent

La variété et la diversité des textes littéraires (français/francophone, écrit par un natif, traduit, simplifié ou adapté) compliquent à l'enseignant la tâche de choisir un texte qui peut l'aider à réaliser efficacement les objectifs de la leçon;

2.6.1.7. La littérature et l'utilité fonctionnelle

L'aspect accessoire et gratuit qui semble caractériser le texte littéraire par rapport aux aspects fonctionnel et utilitariste de l'apprentissage des langues, notamment les langues étrangères et les langues de spécialité, ancré dans la vie concrète, courante et professionnelle. Toutefois, il convient de relever qu'au sujet de l'utilité fonctionnelle de la littérature, il y a un paradoxe. Si pour certains, la littérature n'a pas d'utilité fonctionnelle comme les langues étrangères et les langues de spécialité par exemple, d'autres la créditent des finalités des plus pragmatiques et des vertus des plus nobles : reflet de la condition humaine, fenêtre ouverte sur l'imaginaire, source inépuisable de réflexion ; outil qui permet de vivre des expériences enrichissantes, d'adopter

le rôle d'un personnage fictif, de s'immerger dans des univers variés, d'accéder à de multiples connaissances, de découvrir l'Autre, de former à la citoyenneté... La didactique de la littérature doit tenter de concilier ces deux conceptions en déclinant les finalités associées à l'enseignement de la littérature en objectifs/acquis d'apprentissage, en contenus et activités pédagogiques et en modes d'évaluation adéquats.

Outre les difficultés précédemment citées, il ne fait aucun doute que le rapport de l'enseignant à la littérature constitue également un aspect déterminant par rapport à la problématique des difficultés inhérentes à l'enseignement de la littérature. Ce rapport est construit en fonction du profil des enseignants de FLE notamment ses formations antérieures. Car, le profil des enseignants « *est en somme aussi divers que celui des apprenants de cette discipline. Il s'agirait de se poser la question de la place qu'occupe réellement la littérature dans leur formation et, du coup, de comprendre quelle vision de la littérature ils en retirent et véhiculent par la suite.* » (Defays et al, 2014, p. 28)

2.6.2. Du côté de l'apprenant

Toute démarche didactique implique la prise en considération de l'apprenant, ses rapports à la fois aux enseignants et aux savoirs. La prise en compte des apprenants, leurs particularités ainsi que de leurs difficultés, dans la configuration du champ littéraire (Mercier, 2010, p. 187) permettrait, à coup sûr, d'appréhender les problèmes posés par l'enseignement de la littérature. Parmi ces difficultés, les recherches dans le domaine (notamment Defays et al, 2014) distinguent:

2.6.2.1. Les difficultés linguistiques

Les difficultés relatives à la maîtrise de la langue étrangère constituent un obstacle majeur qui se dresse devant l'apprenant, et l'empêchent de saisir les nuances induites par les passages descriptifs, et les subtilités que dénotent l'enchaînement des événements et les comportements des personnages et leurs caractères.

2.6.2.2. L'écart culturel

La disparité entre la culture d'origine de l'apprenant et l'environnement culturel auquel le texte littéraire se réfère est un aspect important à prendre en considération, surtout auprès d'un public plus mature et qui a déjà acquis une expérience de vie plus riche que les jeunes apprenants.

2.6.2.3. Le rapport de l'apprenant à la littérature dans sa langue maternelle

Le rapport que l'apprenant entretient à la littérature et au texte littéraire dans sa langue maternelle impactera de manière significative son rapport à la littérature étrangère. Le désintérêt de l'apprenant à l'égard de la littérature maternelle a de fortes possibilités d'être reproduit avec la littérature de la langue étrangère.

2.6.2.4. Le gout individuel

Le gout individuel « *qui fait que tous les apprenants n'ont pas développé au même degré une conscience du "plaisir du texte" ni une curiosité particulière pour la littérature. Combien préfèrent aux œuvres écrites d'autres formes d'expression artistiques [...] ?* » (Defays, 2014, p. 31)

2.6.2.5. La subjectivité de l'apprenant-lecteur

Sous l'impulsion des théories de la réception, l'enseignement de la littérature tend à prendre en compte la singularité et le rôle du sujet lecteur. Comme l'affirme à juste titre Mercier, « *La reconnaissance de la singularité du lecteur sous-tend que les dispositifs de lecture des textes littéraires laissent une place à l'affirmation d'un sujet et de sa subjectivité –avec tous les aléas affectifs, sociaux et cognitifs que cela comporte- pour déployer du sens.* » (Mercier, 2018, p. 78)

Par ailleurs, l'attention qu'il faut porter à la subjectivité de l'apprenant-lecteur ne peut se faire en dehors de l'espace classe qui est de nature hétérogène. A cet effet, les dispositifs pédagogiques et didactiques qui favorisent l'expression et les échanges entre les apprenants, comme le débat interprétatif, pourraient constituer le cadre efficace pour stimuler la compréhension-interprétation des apprenants. Dans cette optique, la posture de l'enseignant devrait contribuer à

favoriser l'expression de la compréhension-interprétation de l'apprenant, sans s'imposer comme le lecteur expert qui détient l'autorité de validation du sens du texte littéraire. Car, « *L'enjeu d'une didactique de la lecture littéraire est de taille : il s'agit de former un lecteur interprète capable de s'approprier personnellement des textes et de donner du sens à ses lectures.* » (Lebrun, 2004, p. 332)

2.6.2.6. La littérature comme objet inaccessible

Partant de l'hypothèse que la littérature requiert une compétence linguistique particulière, les méthodologies de FLE dans leur ensemble relèguent le texte littéraire à la fin des parcours. La littérature, ainsi présentée par les méthodologies, « *impressionne très souvent les apprenants de FLE convaincus qu'elle suppose, pour être pleinement appréciée, une maîtrise de la langue, des connaissances culturelles, des efforts intellectuels supérieurs à ceux réclamés par un document informatif classique.* » (Defays, 2014, p. 29)

Cette attitude n'est pas sans conséquence sur la motivation de l'apprenant, ce qui compromettrait l'atteinte des objectifs pédagogiques prévus.

2.7. Difficultés inhérentes à l'exploitation du texte littéraire dans un cours de FLM

En matière de lecture littéraire, même le contexte de FLM a ses propres difficultés qui constituent des obstacles réels au lecteur. Dufays et al (2005) relèvent trois catégories de difficultés qui caractérisent ce contexte :

2.7.1. Difficultés culturelles

2.7.1.1. Difficultés relatives aux pratiques sociales de l'écrit et à la culture du livre

Certains lecteurs sont peu familiarisés avec les pratiques sociales de l'écrit et la culture du livre. La lecture étant une pratique non valorisée dans son entourage, ces lecteurs ont beaucoup de difficultés à se repérer dans les bibliothèques et ont du mal à construire un projet personnel de lecture.

2.7.1.2. Absence d'un projet personnel de lecture

Avoir un projet personnel de lecture suppose que le lecteur soit motivé et compte investir suffisamment d'énergie pour réaliser les objectifs de son projet. 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, s'émouvoir, etc. [...] La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur.* » (Chauveau, 2003, p. 5). Ainsi, un apprenant qui ne travaille pas dans le cadre d'un projets personnels de lecture, conçoit cette dernière comme une tâche ou une activité scolaire à effectuer sous la contrainte imposée par l'école, et non pas comme une activité de construction de sens et de connaissances.

2.7.1.3. Univers référentiel pauvre

Le manque de familiarisation avec la culture du livre et l'absence d'un projet personnel de lecture appauvrissent l'univers référentiel de l'apprenant en matière de concepts et, par conséquent, l'éventail de livres accessible devient restreint. En outre, « *Ces publics ont peu recours aux livres comme source de formation et d'information. Leur univers de référence se construit au fil des expériences personnelles. [...] ce qui peut les handicaper dans la découverte et la compréhension de certains textes qui se situent en dehors de leur champ d'expérience.* » (Dufays, 2005, p. 135)

2.7.2. Difficultés techniques

Les difficultés techniques sont essentiellement liées à la non-maitrise des principaux processus de lecture à savoir : le décodage, la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations, les inférences, la liaison d'indices, la mobilisation des connaissances antérieures et l'émission d'hypothèses.

2.7.2.1. Difficultés de décodage

Les difficultés de décodage sont les obstacles qui concernent la fonction instrumentale de la lecture : identification, décomposition, déchiffrement des mots par l'œil, mise en relation des phonèmes et des graphèmes, etc. ces obstacles empêchent le lecteur d'accéder au sens du texte.

2.7.2.2. Difficultés de représentation mentale

D'autres lecteurs ont des difficultés d'associer des images mentales à leurs lectures. Ces difficultés touchent également à l'identification, à la sélection, à la mise en relation et à la mémorisation des informations pertinentes contenues dans le texte.

2.7.2.3. Difficultés relatives à l'inférence, à la mobilisation des connaissances antérieures et aux hypothèses de sens

Certains lecteurs ont des difficultés à aller au-delà du sens superficiel et combler "les blancs du texte". D'autres ont des difficultés à mobiliser leurs connaissances antérieures, comme des connaissances générales sur le monde, sur la langue ou sur les textes, pour comprendre le texte. D'autres encore ont du mal à exploiter les éléments paratextuels pour formuler des hypothèses de sens.

2.7.3. Difficultés pédagogiques

2.7.3.1. Le corpus choisi

Le corpus choisi (par l'école ou par l'enseignant) peut être incompatible avec les attentes de l'apprenant, ses préoccupations, ses centres d'intérêt, son mode de lecture et/ou son développement psychologique.

2.7.3.2. Les programmes et les progressions de l'école

Les travaux de Catherine Tauveron montrent que « *L'école réserverait, en effet, la lecture courante, superficielle aux jeunes élèves tandis que la lecture interprétative serait l'apanage des seuls aînés. [...] si tant d'élèves ont des difficultés à mobiliser des compétences interprétatives, c'est peut-être parce qu'ils ont été confinés trop longtemps dans un mode de lecture courante et qu'ils ne peuvent réaliser le grand écart que l'on exige d'eux en fin de scolarité.* » (Dans Dufays, 2005, p. 138)

2.7.3.3. L'attitude de l'enseignant

L'enseignant peut poser des difficultés de lecture à l'apprenant si son attitude se pose comme le détenteur de la bonne interprétation et se montre peu tolérant aux constructions de sens de ses apprenants. Dans ce cas, l'apprenant

chercherait généralement à reproduire l'interprétation de l'enseignant juste pour obtenir la note, au lieu de développer une compétence de lecture.

2.8. Quel corpus pour le français langue étrangère

Si dans une certaine mesure, la question du corpus à enseigner est plus ou moins tranchée dans le contexte de FLM, il n'en est pas le cas pour le FLE, et beaucoup d'interrogations persistent encore : quelle place donner aux littératures nationales d'expression française ? Et à celle traduite des langues nationales ? Doit-on travailler la culture populaire (contes populaires, mythes algériens, chansons chaâbi, etc.) et lui donner une place dans les programmes d'enseignement en vue de reconnaître et affirmer l'identité (multiple) nationale ? Quelle place faut-il accorder à la littérature française et aux littératures francophones dans les programmes scolaires et universitaires ? Les finalités et les objectifs sont-ils suffisamment définis et partagés par les différents acteurs ? Le profil de sortie aussi bien dans l'éducation nationale que dans les formations universitaires est-il clairement formulé et compris ? Quels savoirs, savoir-faire, savoir-être faut-il (peut-on) enseigner ? Et suivant quelle progression pour réaliser le profil de sortie ?

A ce sujet, J-L Dufays (Dufays et *al*, 2005, p.p. 159-160) à la suite des travaux de Herschberg-Pierrot, propose une ébauche de classement des "savoirs utiles" à sélectionner et qui favoriseraient la lecture littéraire et structurer ses activités :

2.8.1. Savoirs "utiles" relatifs aux systèmes axiologiques et idéologiques

Appelés aussi les codes de l'inventio, ces savoirs renvoient aux différents systèmes idéologiques et axiologiques qui donnent la possibilité au lecteur de mettre en évidence les valeurs véhiculées et d'évaluer la dimension éthique des propos et des actions des personnages.

- Les grands systèmes de références mythiques nationales, régionales (nord-africaines, africaines) et universelles en particulier ceux de l'Antiquité gréco-latine ;

- Les grands systèmes philosophiques (du platonisme au freudisme), idéologiques (socialisme, libéralisme, capitalisme) et esthétiques (classicisme, romantisme, réalisme, symbolisme, surréalisme, modernité, avant-gardisme, etc.) ;
- Les concepts clés des sciences humaines : culture, démocratie, liberté, idéologie, inconscient, progrès, etc., ainsi que des couples conceptuels comme un/multiple, raison/folie, sacrifice/rédemption, etc.

2.8.2. Savoirs "utiles" relatifs aux composantes formelles et sémantiques du texte

Appelé également les codes de la dispositio, ces savoirs ont trait aux composantes formelles et sémantiques, qu'elles soient narratives (séquentielles) ou thématiques (configurationnelles), qui permettent au lecteur de caractériser un texte en tant que genre ou scénario type.

- Les structures thématiques et séquentielles des principaux genres littéraires et paralittéraires (épopée, conte, fable, poésie lyrique, récit initiatique, récit d'énigme, récit fantastique, récit de vie, etc.) ;
- Les stéréotypes culturels, les représentations immuables concernant les personnages, les situations, les décors, etc. ;
- Les textes littéraires (de la Chanson de Roland à Kafka) et mythiques (d'Adam et Ève à Carmen) d'hier et d'aujourd'hui qui sont les plus fréquemment remis en chantier dans les discours contemporains.

2.8.3. Savoirs "utiles" relatifs aux connaissances linguistiques et rhétoriques

Les codes de l'elocutio ont rapport aux connaissances, linguistiques, rhétoriques et formelles qui permettent au lecteur de construire le sens des phrases et saisir les charges dénotatives et connotatives véhiculées.

- Les règles grammaticales et le vocabulaire de base ;
- Les principales structures syntaxiques et stylistiques complexes (notamment de l'emphase, de la persuasion, de l'ironie) ;

- Les principaux tours et figures de rhétorique ;
- Les principaux clichés du langage littéraire (les roses de la vie, l'azur de l'idéal, les torrents de larmes, etc.).

2.9. Les pratiques de lecture littéraire et la voix

2.9.1. La lecture à haute voix

La lecture à haute voix représente l'un des modes de lecture qui permettent de diversifier l'approche des textes littéraires, notamment dans les classes composées de (très) jeunes apprenants. En s'opposant à la lecture silencieuse et individuelle, la lecture à haute voix implique le corps aussi bien sur le plan de la production que de la réception. Ce mode de lecture peut être fait de différentes manières : lire à haute voix seul ou devant un public, écouter lire un autre ; enregistrer et réécouter sa propre lecture ; pratiquer la lecture à haute voix en présentiel ou par l'intermédiaire d'un outil technologique (Smartphone, Internet, réseaux sociaux ...).

2.9.2. La réception vocale

La lecture littéraire à haute voix (comme la lecture à haute voix globalement) est plus pertinente dans les premiers moments de l'apprentissage de la lecture littéraire qui correspond aux classes des jeunes élèves. Pratiquée dans la plupart des cas par l'enseignant, la lecture littéraire à haute voix est une initiation des jeunes enfants à la lecture et à la découverte des textes littéraires, mais aussi de la langue notamment s'il s'agit d'une langue étrangère. Quant aux compétences de communication, la réception vocale des textes littéraires peut contribuer à l'amélioration de la compréhension orale et de l'écoute de manière générale.

Comme l'affirme J-L Dufays, « *Les enjeux que comporte la réception vocale intéressent directement les premiers apprentissages de la lecture littéraire. Écouter une lecture à haute voix peut aider à comprendre le sens de certains mots, à percevoir l'organisation de certains passages, à mieux saisir telle ou*

telle intention : en ce sens, comprendre, ce serait d'abord entendre et apprendre à écouter. » (Dufays, 2005, p. 200)

Par ailleurs, dans la réception vocale des textes littéraires, il convient de distinguer deux situations : celle où les apprenants disposent d'une copie du texte lu et peuvent suivre le lecteur ; et celle où les apprenants n'ont pas une copie du texte lu sous leurs yeux. Il est évident que les compétences mobilisées et sollicitées dans les deux situations ne sont pas les mêmes. Il convient donc d'adapter chaque situation aux objectifs prévus.

Les nouvelles technologies et les réseaux sociaux offrent également plusieurs opportunités d'exploiter efficacement la réception vocale des textes littéraires : les livres audio¹⁴, même si les titres accessibles sont encore restreints pour des raisons techniques ou de droit d'auteur, est une expérience particulière qui modifie le rapport à la lecture et au texte et permet d'exploiter les fonctionnalités offertes par les nouvelles technologies et les réseaux sociaux.

2.9.3. La production vocale

« Quant aux enjeux de la production vocale, ils sont, eux aussi, de première importance. En faisant passer le texte par sa voix et/ou par sa mémoire, le lecteur se l'incorpore véritablement pour le déployer dans le temps de la lecture. En l'« interprétant » en face d'un public et pour soi-même, puisqu'il s'entend, ce lecteur met aussi sa lecture à l'épreuve d'une évaluation collective et spéculaire. » (Dufays, 2005, p. 200)

La lecture à haute voix d'un texte littéraire devant un public fait appel également à des compétences particulières comme le travail de la voix, la communication orale, la maîtrise des gestes qui accompagnent la communication orale, etc. En outre, la confrontation de sa lecture, de sa voix,

¹⁴ Le site <https://www.litteratureaudio.com/> offre plus de 8000 œuvres littéraires audio à écouter ou à télécharger gratuitement

de son regard, de son corps au public permet au lecteur apprenant de soumettre sa lecture à l'évaluation du public et à sa propre évaluation.

Enfin, comme le soutient J-L Dufays, (dans Dufays et al, 2001, pp. 247-248) « *La formation littéraire ne concerne pas seulement la lecture, mais aussi la production écrite ainsi que la production et la réception orales. Ces divers types de capacités sont d'ailleurs solidaires car le développement de certaines compétences est grandement facilité par la combinaison ou l'alternance d'activités relevant des quatre registres.* »

2.10. Le champ littéraire

Pierre Bourdieu (1992) a développé une théorie sociologique complexe sur le champ littéraire, qui est une partie de sa théorie plus large des champs sociaux. Selon Bourdieu, le champ littéraire est un espace social dans lequel les acteurs, tels que les écrivains, les éditeurs, les critiques littéraires et les lecteurs, interagissent pour produire, diffuser et évaluer la littérature. Plusieurs concepts ont été développés dans le cadre de cette théorie :

Champ : Bourdieu définit un champ comme un espace social structuré dans lequel les individus et les institutions luttent pour le pouvoir, la reconnaissance et les ressources. Le champ littéraire est l'un de ces champs sociaux.

Agent : les écrivains, les éditeurs et les critiques, sont des agents qui se mettent au jeu du pouvoir et cherchent à occuper des positions dominantes dans le champ. Ils le font en utilisant diverses stratégies, notamment la production d'œuvres littéraires, la critique et la promotion.

Capital culturel : le concept de capital culturel se réfère aux connaissances, compétences et ressources culturelles que les individus et les institutions possèdent. Le capital culturel peut être converti en capital symbolique, c'est-à-dire en reconnaissance et en prestige au sein du champ.

Habitus : L'habitus, concept clé de la théorie de Bourdieu, fait référence aux goûts, aux valeurs et aux dispositions qui sont intériorisés par les individus en

fonction de leur position dans la société. L'habitus influence les choix littéraires et est un facteur important dans la production et la réception des œuvres littéraires.

Champ autonomisant : Le champ littéraire, selon Bourdieu, est relativement autonome, ce qui signifie qu'il a ses propres règles, normes et valeurs distinctes qui ne sont pas nécessairement alignées sur le reste de la société. Les acteurs du champ littéraire cherchent à maintenir cette autonomie en protégeant leur capital symbolique.

Pour Bourdieu, le champ littéraire est un espace social où des individus et des institutions luttent pour le pouvoir et la reconnaissance en utilisant le capital culturel et en adaptant leur comportement à l'habitus du champ. Sa théorie met l'accent sur les dynamiques sociales qui sous-tendent la création littéraire, la critique et la consommation de la littérature.

2.11. Littérature francophone et didactique de la langue

L'utilisation de la littérature francophone dans un cours de français permet d'établir un lien entre la littérature (ou les littératures) produite dans des espaces géographiques, culturelles francophones et le contexte de l'enseignement de la langue. A travers la diversité de voix et de réalités culturelles qu'elle offre, la littérature francophone constitue incontestablement une ressource précieuse pour la classe de langue. Ainsi, on peut avancer, à la suite de Joubert J-L, que « *La confrontation aux écritures en français d'ailleurs possède une réelle vertu pédagogique. Elle permet de prendre conscience de la variabilité de la langue et de sa nécessaire tension entre l'exigence normatrice (qui seule assure l'intercompréhension) et la prolifération infinie des particularités (qui affirme l'identité par la langue.) [...] Ainsi les textes francophones ont l'immense mérite de conduire vers des lectures excentrées. Ils obligent à sortir d'un point de vue ramassé sur sa propre culture. Ils donnent la preuve que les autres existent.* » (Joubert, 2006)

La littérature francophone permet également aux apprenants de découvrir les multiples facettes de la francophonie, ainsi que d'autres manières d'utiliser la langue française. Car, « *La littérature est bien ce qui déshabitude l'usage pour proposer, dans la langue maternelle comme dans la langue étrangère ou seconde, un nouveau lieu* » (Demougin, 2007, p. 402)

L'accès à la civilisation était présent dans les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère jusqu'au milieu du XX^e siècle, et les propos d'un membre de l'Alliance Française écrits dans la préface d'un manuel de langue paru en 1953, pour expliquer pourquoi les élites étrangères s'intéressent à la langue française, l'attestent on ne peut plus clair : « *Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert.* » (Blancpain, 1953, préface)

2.12. La littérature et l'approche par compétences

La notion de compétence est devenue une notion incontournable pour la plupart des systèmes d'enseignement et de formation. Les secteurs de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle ont tous adopté l'approche par compétences comme paradigme pour organiser les programmes d'étude et planifier les formations.

L'émergence de la notion de lecture littéraire dans le domaine de la didactique a coïncidé avec l'adoption de l'approche par compétences dans les systèmes de formation et d'éducation. Et si les disciplines d'enseignement scolaires et universitaires se sont adaptées, avec plus ou moins de difficultés, au paradigme des compétences, il n'en est pas le cas pour la littérature. En fait, l'intégration

de l'approche par compétences dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature et de la lecture littéraire pose beaucoup de difficultés en raison notamment de l'ambiguïté de la littérature en tant qu'objet didactique et la difficulté de l'adapter aux principes de l'approche par compétences. C'est ce que souligne à juste titre Jean-Louis Dufays quand il s'interroge sur « [...] *la pertinence de l'approche par compétence pour l'apprentissage de la lecture et de la littérature, et dans quelle mesure est-elle compatible avec le modèle didactique de la lecture littéraire ?* » (Dufay, 2011, p. 1)

De ce fait, la notion de compétence soulève des questions particulières en didactique de la littérature : que signifie exactement être compétent en littérature ? Le fait de connaître le nom du personnage de telle ou telle œuvre, cela fait-il partie de la compétence littéraire ? Ou cette dernière se limite à la capacité à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des connaissances pour analyser, lire, comprendre ou interpréter un texte littéraire ? Quelle est la place de l'écriture littéraire dans la compétence littéraire ? Quelles sont les situations réelles et les pratiques sociales qui peuvent servir de référence aux familles de situations qui organiseront l'enseignement et l'apprentissage de la littérature ? Mais d'abord, quelles sont les caractéristiques de la compétence ?

2.12.1. Définition et caractéristiques de la compétence

Plusieurs spécialistes se sont intéressés à la notion de compétence et ont tenté de relever ses caractéristiques, sans pour autant parvenir à formuler une définition stable.

Le Boterf définit la compétence comme un savoir « *agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles ...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables.* » (Le Boterf, 1999, p. 38)

Dans cette définition, l'auteur associe la compétence à la réalisation de l'action pertinente dans un contexte particulier en mobilisant des ressources diverses et variées. La pertinence renvoie aux critères de réalisation et au niveau de maîtrise de cette action, et servira comme critères d'évaluation de l'action réalisée. De ce point de vue, l'enseignement et l'apprentissage suivant le paradigme de l'approche par compétences ne peut se faire que dans le cadre d'une action à réaliser avec succès dans un contexte particulier, et l'évaluation de l'apprenant porterait sur la qualité de l'action réalisée comme résultat de l'apprentissage. Pour réaliser cette action, l'apprenant a besoin de ressources de différents types à mobiliser. Ainsi, le rôle de l'enseignant et des concepteurs des programmes est de choisir, rassembler, organiser ces ressources en activités suivant une progression susceptible d'aider l'apprenant à réussir son apprentissage ; c'est-à-dire réaliser avec succès l'action attendue selon les critères souhaités.

Philippe Perrenoud définit la compétence comme « *une **capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.*** » (Perrenoud dans Brossard, 1999)

Outre les éléments mentionnés dans la définition précédente, cette définition met en avant la notion de famille de situations qui sert de cadre pour organiser l'enseignement et l'apprentissage. Une famille de situations regroupe des situations ou des tâches distinctes mais proches dans leurs paramètres, comme les ressources à mobiliser et le niveau de difficultés (Dufay, 2011, Pp. 6-7). Ce qui distingue une situation dans une famille de situations c'est le fait qu'elle mobilise différemment les (mêmes) ressources apprises. Les familles de situations doivent être proches de situations réelles afin de permettre à l'apprenant d'apprendre à résoudre de vrais problèmes.

Lasnier, F. définit la compétence comme « *un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de*

capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun » (Lasnier, 2000, p. 481)

Cette définition souligne la caractère complexe de la compétence, c'est-à-dire au fait qu'elle est composée de nombreux éléments interconnectés.

En parcourant ces définitions, ainsi que d'autres, on peut relever plusieurs caractéristiques qui sont récurrentes et apparaissent dans presque toutes les définitions quoi qu'avec d'autres appellations. Pour mieux appréhender ces éléments, nous allons reprendre une définition de Jack Tardif. En fait, cet auteur définit la compétence comme « *Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation.* » (Tardif, 2006, p. 22)

La *savoir-agir* renvoie à l'ensemble des actes, des actions, des gestes divers auxquels on souhaite préparer l'apprenant. Pour les maîtriser, l'apprenant a besoin de s'approprier des savoirs (connaissances,), des savoir-faire (habiletés) et des savoir-être (attitudes, comportement, ...) et pouvoir les combiner afin de réaliser l'action attendue.

Complexe : la complexité d'une compétence s'apparente à la complexité des situations réelles dans lesquelles elle sera sollicitée. Ces dernières exigent de faire appel à des savoir-agir multidisciplinaires et peuvent être influencé par des conditions variées et avoir lieu dans des contextes différents. Ce sont ces divers éléments qui constituent la complexité d'une compétence.

La mobilisation et la combinaison efficaces : les situations réelles nécessitent l'activation, la combinaison et la mobilisation des ressources adéquates et au moment adéquat afin d'apporter la solution efficace en fonction du niveau de complexité de la situation en question.

Variété de ressources internes et externes : les ressources internes sont des savoirs, savoir-faire et connaissances multidisciplinaires de l'individu/apprenant acquises durant l'apprentissage et/ou l'expérience, ses habiletés personnelles et relationnelles, ses talents particuliers, ses qualités, etc. Les ressources externes peuvent être variées : des outils informatiques et technologiques, réseaux d'experts et de spécialistes capables d'aider l'individu ou l'apprenant dans la résolution des problèmes.

Famille de situations : renvoie au champ disciplinaire ou professionnel où l'apprenant est appelé à exercer ses compétences. Il est évident que l'on peut être compétent dans un domaine particulier, et reconnaître les limites de ses compétences est également une façon d'être compétent. Toutefois, certaines compétences transversales peuvent être transposées dans un autre domaine pour peu qu'elles soient adaptées aux nouvelles situations.

2.12.2. Que signifie être compétent ?

En guise de synthèse, on peut reprendre celle formulée par Prégent et al (2009, p. 43). Selon eux, être compétent c'est :

-Savoir mobiliser ses ressources internes et externes dans une situation concrète afin de fournir une expertise, résoudre un problème, proposer une solution, éclaircir une décision, etc.

-Savoir agir de la manière la plus appropriée et avec efficacité optimale et efficience ;

-Savoir combiner et adapter ses savoirs, savoir-faire et savoir-être au regard d'une situation et ses contraintes ;

-Être en mesure de réfléchir sur ses actions en vue de les améliorer et de comprendre comment on a réussi ou échoué ;

-Être capable également de transposer sa compétence dans d'autres situations similaires de son domaine.

A cela, on peut ajouter la capacité d'améliorer ses compétences et d'apprendre tout au long de la vie afin d'élargir son domaine d'expertise ou changer de carrément de domaine en cas de besoin (en cas de perte d'emploi par exemple).

2.12.3. Caractéristiques de la compétence

Jean-Louis Dufays (Dufays, 2011) relève, à la suite de Romainville (2001), six caractéristiques de la compétence :

2.12.3.1. Habileté plurielle et complexe

La compétence est une habileté plurielle, complexe, qui va au-delà de la maîtrise technique car elle dépend de la capacité à mettre en œuvre plusieurs types d'apprentissage, les uns de type « déclaratif » (des savoirs), les autres de type « procéduraux » (des savoir-faire) ;

2.12.3.2. Les tâches comme outil d'évaluation de la compétence

L'enseignant ne peut observer les compétences de ses apprenants qu'à travers leurs performances, c'est-à-dire les tâches, les actions et les productions écrites et orales que l'apprenant est appelé à réaliser. C'est l'évaluation de ces tâches et les actions produites qui détermine le niveau de compétence de l'apprenant.

2.12.3.3. L'usage des savoirs comme seule valeur déterminante

Pour l'approche par compétence, la valeur des savoirs et des savoir-faire est déterminée par leur valeur d'usage et leur utilité concrète. « *Certains partisans de cette approche sont allés jusqu'à qualifier de « morts » ou d'inertes les savoirs non associés à l'usage d'une compétence.* » souligne J-L Dufays (2011, p. 6). La dimension utilitaire des apprentissages et leur rapport à la vie effective est clairement privilégiée. Les apprentissages sont orientés vers les résultats : c'est-à-dire ce que l'étudiant aura effectivement appris à la fin de l'apprentissage. On emploie les expressions de « learning outcomes », ou d'acquis d'apprentissage visés pour désigner le résultat attendu de l'apprentissage. « *En favorisant une conception « actionnelle » de l'enseignement-apprentissage, elle renoue avec une forme de behaviourisme où l'output a priorité sur l'input, la fin sur les moyens, le produit sur le processus, le résultat sur la mise en œuvre* » (Dufays, 2011, p. 6). En outre, la

définition des acquis d'apprentissage visés ou les « learning outcomes » implique un changement important de paradigme, notamment dans l'enseignement supérieur : le passage du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage. Autrement dit, l'enseignement ne se limite plus à la présentation du cours, mais plutôt à organiser et scénariser son cours de manière à permettre à l'apprenant d'apprendre et évaluer cet apprentissage.

2.12.3.4. Sens et signification des tâches

Pour l'approche par compétences, les tâches à évaluer doivent être globales, complexes, porteuses de sens et significatives. « *Elles doivent être inscrites dans des situations-problème significatives* » (Dufays, 2011, p. 6) ;

2.12.3.5. Tâches complexes

Les tâches à réaliser dans le cadre de l'apprentissage doivent refléter le niveau de complexité des compétences et des situations problèmes auxquelles elles s'apparentent. « *Plus précisément, pour pouvoir révéler une compétence, une situation d'évaluation se doit toujours d'être à la fois nouvelle et proche de celles proposées pendant l'apprentissage* » (Dufays, 2011, p. 6) ;

2.12.3.6. Les familles de situations comme cadre d'évaluation de la compétence

L'évaluation de la compétence se fait dans le cadre des familles de situations. « *Ces « familles » sont des ensembles de situations ou de tâches différentes entre elles, mais proches dans leurs paramètres, parmi lesquels il s'agit de puiser pour pouvoir évaluer si un élève est compétent* » (Dufays, 2011, pp. 6-7). Pour l'approche par compétences, ces familles de situations servent à organiser des activités d'apprentissage et d'évaluation et chaque famille de situation vise à mettre en évidence un aspect des compétences visées.

2.12.4. Les compétences de lecture littéraire selon Umberto ECO

La lecture littéraire, comme toute autre activité intellectuelle, implique la mobilisation de compétences durant le processus de lecture. A ce sujet, Umberto ECO (cité dans Rouxel, 2002) distingue cinq compétences que la

lecture littéraire sollicite et développe au même moment : les compétences linguistique, encyclopédique, logique, rhétorique et idéologique.

- *La compétence linguistique* porte sur la maîtrise de la langue, du lexique et de la syntaxique.
- *La compétence encyclopédique* concerne les références culturelles et les savoirs sur le monde qu'un texte exige du lecteur pour que ce dernier puisse en s'approcher le plus possible et en construire du sens.
- *La compétence logique* est la capacité du lecteur à exploiter les rapports d'opposition, d'analogie, de conséquence et de cause du texte pour construire du sens.
- *La compétence rhétorique* est l'ensemble des connaissances littéraires comme les genres, les types de texte, etc. qu'il faut mobiliser pour comprendre le texte.
- Enfin, *la compétence idéologique*. Cette compétence est essentielle d'autant plus qu'elle fait appel aux systèmes de valeurs du lecteur et décide de l'orientation, idéologique donc, du texte.

2.12.5. De la compétence aux tâches littéraires

Nous avons vu précédemment que la tâche joue un rôle central dans un enseignement organisé suivant l'approche par compétences. Car elle permet aux apprenants d'apprendre en mettant en œuvre leurs compétences et à l'enseignant d'évaluer les performances de ses apprenants. Pour l'enseignement de la littérature dans le cadre de l'approche par compétences, les concepteurs de programmes scolaires¹⁵, notamment dans les contextes de français langue maternelle/première, proposent de nombreuses tâches à faire réaliser aux apprenants, et qui peuvent constituer des outils efficaces qui permettent de développer des compétences littéraires.

¹⁵ Ministère de la Communauté française, Enseignement secondaire générale et technique de transition 2^e et 3^e degrés. Programme d'études du cours de français, Bruxelles, AGERS, 2000. dans (Dufays, 2011)

2.12.5.1. Synthèse d'un dossier : rédaction et présentation orale

Cette synthèse peut concerner :

- la vie culturelle à une période historique que des transformations profondes ont marquée, par exemple, les transformations entraînées par les mouvements de la Renaissance et des Lumières ;
- le développement d'un genre littéraire ou d'une catégorie spécifique d'un genre littéraire, comme par exemple la comédie,
- un mouvement artistique qui a une dimension internationale comme le romantisme,
- les différentes manifestation d'une tendance artistique comme le réalisme – ou l'idéalisme – dans la peinture et la littérature du XIIe au XIXe siècle ;
- un genre littéraire au sein d'une période culturelle ou d'un mouvement artistique : exemple de la tragédie classique ;
- les différentes manifestations d'un mythe, comme Caïn, Œdipe, ou d'un type littéraire comme par exemple l'artiste, l'aventurier ;
- une œuvre littéraire, scientifique ou philosophique qui marque une rupture comme les Essais, Don Quichotte.

2.12.5.2. Comprendre un courant littéraire et artistique

Il s'agit de comprendre les influences artistiques, les idées fondatrices et les mouvements culturels qui marqué ce courant, comme par exemple Le baroque.

2.12.5.3. S'informer réciproquement

- Il s'agit d'échanger des informations sur un courant d'idées, comme les Lumières, l'humanisme, etc. ;
- Il s'agit d'échanger des informations au sujet d'une école ou d'un mouvement artistique, comme le surréalisme, le symbolisme, le réalisme, le romantisme, etc. ;

– Il s’agit d’échanger des informations au sujet d’un concept fédérateur, comme la modernité, le classicisme, le baroque, etc., figurant dans la partie « savoirs disciplinaires » du référentiel de compétences.

2.12.5.4. Rédiger une présentation d’un roman

Rédiger une présentation d’un roman, d’après un modèle donné, à l’intention du professeur et répondre à ses questions concernant cette présentation. Ces tâches peuvent être transférées et adaptées au contexte de langue étrangère, notamment l’enseignement et l’apprentissage de la littérature dans les parcours de formation universitaire en langues.

2.12.6. Quelles actions sociales d’usage pour quelles tâches scolaires d’apprentissage en didactique de la littérature ?

Le principe méthodologique de la perspective actionnelle esquissée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) propose comme finalité de faire de l’apprenant un acteur social. Cette finalité de l’enseignement / apprentissage (former un acteur social) doit être aussi proche que possible, de la situation d’enseignement / apprentissage, considérée comme le moyen qui permet de réaliser cette finalité. Dans cette optique, Christian Puren distingue les tâches scolaires (ou l’agir d’apprentissage) et les actions sociales (ou l’agir d’usage), et précise que: *«Comme l’action relève des objectifs (ce que l’on veut que l’apprenant soit capable de faire en langue-culture étrangère en société) et que la tâche relève des moyens (ce que l’on fait faire en classe aux apprenants pour qu’ils soient capables de réaliser en société les actions visées), il est logique que le principe d’homologie fin-moyen s’applique aussi à la relation tâche-action. En d’autres termes, on a toujours privilégié comme tâche d’apprentissage en classe de langue l’activité qui s’approchait le plus de l’action visée.»* (Puren, 2006, p. 7). A cet effet, il distingue les actions sociales par les textes littéraires et les tâches scolaires sur les textes littéraires (Puren, 2015) :

2.12.6.1. Tâches scolaires sur les textes littéraires

- Lecture intégrale d'une œuvre : répartition des parties et organisation en groupes, suivi d'un travail de rédaction de fiches, de présentation d'exposés ;
- Questionnement du texte par les élèves eux-mêmes ;
- Choix d'ouvrages et des modes de restitution du travail par les élèves, organisation et planification de leur programme de lecture, , sous forme, par exemple, d'exposition, de diaporama, de BD, de cartes et tableaux ; de roman photo, choix des destinataires par les élèves, qui peut être la mise en ligne sur Internet, leur classe, d'autres classes;
- Élaboration de dossiers thématiques à partir de textes recherchés par les élèves eux-mêmes ;
- Étude d'une œuvre suivie d'un échange avec l'auteur ;
- Ateliers d'écriture : pastiches, réécritures (avec changement de points de vue, de scénario, de style ; écritures collectives, écritures créatives ;
- Représentations théâtrales.

2.12.6.2. Actions sociales par les textes littéraires

- Rédaction de critiques littéraires pour les journaux, la radio, la télévision, les revues, pour les sites des éditeurs, des blogs, etc. ;
- Sélection de « bonnes feuilles »,
- Conception de premières et quatrième de couverture,
- Interviews d'auteurs, de critiques littéraires, soit à distance ou en présentiel ;
- Organisation de campagnes de lancement d'une œuvre à paraître et élaboration de revues de presse ;
- Organisation de prix littéraires ou animation de débats publics ;
- Mettre en place des événements littéraires comme la fête de la littérature, du théâtre, du roman, de la poésie ;
- Activités éditoriales et professionnelles de traduction,

Ainsi, la planification et la réalisation de ces tâches d'apprentissage et l'orientation de l'enseignement de la littérature vers ces actions sociales

impliquera que « *les élèves deviennent à la fin de la séquence didactique non plus seulement des lecteurs, bien sûr, ni même des acteurs de leur contact avec les textes (en lecture, en interprétation) ou des auteurs littéraires (en écriture, donc), mais des agents dans le champ social de la littérature.* » (Puren, 2015, p. 23)

2.13. La littérature entre théorie et pratique

J-L Dufays (2001, p. 13) distingue cinq types de composantes de ce qui peut être appelé une compétence littéraire : savoirs, savoir-faire, savoir-être, pratiques et réflexion.

2.13.1.Savoirs littéraires

Ces savoirs visent la connaissance des œuvres et des concepts. Ils peuvent concerner :

- L'institution littéraire : la notion de champ, l'instance de légitimation, etc. ;
- L'histoire littéraire : courants et mouvements littéraires ;
- Les genres littéraires : par exemple les composants du récit fantastique ;
- Des auteurs et des œuvres spécifiques : par exemple, étude de l'œuvre de Zola ;
- Des savoirs théoriques ou techniques propres aux études littéraires : par exemple la notion de narrateur, la focalisation, etc.

2.13.2. Savoir-faire littéraires

Ces savoir-faire visent à approcher les textes selon une méthode prédéfinie. Ils peuvent concerner les méthodes et les techniques de lecture, d'écriture et d'oralité comme l'analyse structurale, la lecture plurielle, la lecture méthodique, l'explication de texte, etc.

2.13.3. Savoir-être littéraires

Ces savoir-être visent à développer des habitus culturels qui consistent à acheter ou emprunter des livres à la bibliothèque, aller régulièrement au théâtre, se comporter comme un consommateur actif, un amateur éclairé de biens littéraires. Ils concernent des attitudes et des comportements qui vont de la simple curiosité à l'égard des livres à la capacité de ressentir différents types de plaisirs à leur lecture.

2.13.4. Pratiques littéraires innovantes

Ces pratiques peuvent être des pratiques de lecture en tous genres, d'écriture argumentative, narrative, poétique et dramatique, ou d'oralité comme dire, jouer et mettre en scène des récits ou des pièces de théâtre, etc. Parmi ces pratiques, le dévoilement progressif et le débat interprétatif sont considérées comme des innovations en didactique de la littérature.

2.13.4.1. Le dévoilement progressif

Le dévoilement progressif est « *le dispositif qui consiste à lire des textes avec les élèves, en révélant le contenu par étapes successives* » (Dufays, 2014, p. 140). A la manière d'un feuilleton télévisée, ces étapes successives correspondent au découpage du texte par l'enseignant de manière à créer une *tension narrative* et susciter le suspense et la curiosité de l'apprenant (Dufays, 2014, p. 140). Dans chaque étape, l'enseignant propose aux élèves d'émettre des hypothèses de sens quant à la suite de l'histoire et leur permettre ainsi de découvrir une évolution nouvelle de l'histoire, une rupture ou éventuellement une surprise. Toutefois, pour l'exploiter efficacement, « *ce dispositif requiert d'abord que l'on choisisse un texte qui soit à la fois court, suffisamment pour pouvoir être lu et traité entièrement en une ou deux heures de cours, doté d'un contenu énigmatique apte à susciter la curiosité ou le suspense, et « à chute », c'est-à-dire dont la fin amène une surprise qui oblige le lecteur à reconsidérer ce qu'il croyait avoir compris.* » (Dufays, 2014, p. 140).

2.13.4.2. Le débat interprétatif

Le débat interprétatif est une démarche fondée sur l'interprétation et qui consiste à « *autoriser les jeunes lecteurs à mettre leurs compétences et leurs goûts à l'épreuve de textes littéraires non canoniques et, inversement de soumettre ces textes à leur jugement de valeur, grâce à un dispositif contractuel qui les encourage au débat de lecture, à la négociation de sens et soutient leur propre relation dialogique au monde du texte.* » (Burgos, 1996 cité dans Sorin, 2007, p. 72). L'enjeu de cette démarche est de développer la compétence interprétative des apprenant et les former à la citoyenneté. Cependant, ce n'est pas tous les textes qui peuvent se prêter à cet exercice. Il est question de sélectionner des textes qui posent des problèmes et suggèrent des questions de manière à alimenter le débat entre les apprenants. Catherine Tauveron propose la notion de textes proliférants qu'elle définit comme « *des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables.* » (Tauveron, 1999, p. 20)

2.13.5. Réflexions sur la littérature

Il s'agit d'approcher la littérature comme : un objet social, une histoire de formes, une production auctoriale, un corpus patrimonial, lieu d'un jeu avec les normes, un réservoir de valeur et d'idées, une production artistique.

2.14. Ressources à mobiliser et didactique de la littérature

Les ressources occupent une place importante dans le développement des compétences. Les ressources englobent une gamme variée d'outils et de matériaux qu'il faut utiliser judicieusement pour favoriser le développement de compétences pratiques et transférables.

En didactique de la littérature, les ressources « *constituent un réseau mouvant d'éléments fortement interconnectés que le lecteur mobilise, consciemment ou inconsciemment, au travers d'un certain nombre d'opérations dans le but d'arriver à la compréhension la plus exhaustive et satisfaisante possible du texte qu'il lit.* » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p78)

Falardeau et Sauvaire (2015) distinguent six ensembles de ressources susceptibles d'être mobilisées en lecture littéraire :

2.14.1. Les ressources épistémiques

Cet ensemble regroupe sept types de connaissances :

- Connaissances littéraires en rapport avec l'évolution histoire de la littérature, des courants, des genres comme l'essai, la poésie, le théâtre, le récit, etc. ;
- Connaissances relatives à l'analyse textuelle, et qui touchent à des notions comme le point de vue narratif, l'épilogue, l'incipit, le récit- enchâssé /récit-cadre, la connotation, le rythme, la rhétorique, les figures de style, etc. ;
- Connaissances liées au contexte de production, comme des connaissances sur le contexte de production, sur l'auteur ;
- Connaissances procédurales en rapport avec des savoir-faire disciplinaires comme élaborer un plan, prendre des notes, analyser le titre, anticiper, annoter, relire ;
- Connaissances de réseaux de textes impliquant la référence à un autre texte sans qu'il y ait de relations intertextuelles explicites ;
- Connaissances particulières concernant la fiction en rapport avec la conscience de la distinction entre le monde de la fiction et le monde réel ;
- Connaissances sémantiques, syntaxiques, orthographiques, phonologiques, et pragmatiques et toutes les connaissances en rapport avec la langue.

2.14.2. Les ressources cognitives

Les ressources cognitives regroupent cinq catégories :

- Les microprocessus liés au niveau de la phrase comme la reconnaissance des mots ; la lecture par groupe de mots ;
- Les processus d'intégration entre les phrases comme l'utilisation des connecteurs, des référents ; inférences fondées sur les schémas. (Giasson 2007) ;

- Les macroprocessus qui portent sur l'identification des idées principales, de la macrostructure du texte en rapport notamment au type de texte et au genre littéraire ;
- La visualisation, c'est-à-dire le déclenchement d'images mentales par lesquelles le lecteur se représente en images les scènes décrites dans un texte ;
- Les stratégies cognitives et métacognitives qui représentent des ensembles de moyens auxquels le lecteur fait appel pour traiter l'information, planifier sa lecture, construire sa compréhension ou son interprétation et valider sa lecture, etc.

2.14.3. Les ressources psycho-affectives

Les ressources psycho-affectives englobent les réactions personnelles du lecteur en réponse au texte. Cela inclut les émotions suscitées par la lecture, telles que l'empathie, la colère, le désir, le dégoût. Ces ressources comprennent également les sensations physiques, comme les frissons, l'excitation et les haut-le-cœur, ainsi que les phénomènes d'identification qui conduisent le lecteur à s'identifier à un personnage ou à lui attribuer des émotions et des motivations.

2.14.4. Les ressources axiologiques

Les ressources axiologiques concernent les jugements que le lecteur porte à l'égard de l'attitude, des actions et de la parole des personnages ou du narrateur. Elles englobent également les systèmes de valeurs que le lecteur associe au texte, ainsi que la réflexion sur les comportements, lorsque le lecteur se demande comment il aurait agi à la place d'un personnage donné.

2.14.5. Les ressources socioculturelles

Les ressources socioculturelles englobent plusieurs éléments, notamment :

- L'attachement à un ou plusieurs groupes culturels, qu'ils soient régionaux, nationaux ou religieux ;

- Les perceptions de la diversité culturelle, qu'il s'agisse d'apprécier ou de rejeter les différences culturelles, ainsi que la position adoptée face à des conflits communautaires tels que le racisme et l'intolérance religieuse ;
- Les stéréotypes culturels liés, entre autres, aux classes sociales, aux groupes, à leurs pratiques.
- Le fait de faire partie d'un groupe de lecteur, qu'il soit lié à l'éducation formelle ou informelle, et l'influence des médiateurs culturels tels que les enseignants, les parents et les animateurs culturels sur la manière dont un élève appréhende la culture.

2.14.6. Les ressources spatiotemporelles et matérielles

Les ressources spatiotemporelles et matérielles font référence aux éléments tangibles utilisés lors de la lecture, comme des supports physiques (tels que des livres imprimés ou électroniques) ou d'éléments visuels (comme les illustrations et la présentation du texte). Elles englobent également le contexte de lecture, que ce soit en classe, dans une bibliothèque, dans un bus, dans une chambre, ou tout autre lieu et moment spécifique où la lecture.

2.15. La compétence littéraire et les questionnaires d'évaluation

Du point de vue de plusieurs spécialistes, les difficultés qui caractérisent la définition des finalités susceptibles d'être assignées à l'enseignement de la littérature découlent en grande partie du flou qui entoure la définition de la notion de littérature. Ainsi, les objectifs et les finalités des cours de littérature deviennent si évidents qu'il semble inutile d'essayer de les définir : la littérature véhicule des valeurs qui relèveraient du Beau, du Bien et du Vrai, par exemple. C'est pourquoi, l'adhésion des enseignants et, surtout, des apprenants aux cours de littérature, notamment en contexte de français langue étrangère pose beaucoup de difficultés.

Pour tenter de dépasser ces difficultés, les enseignants, les concepteurs de programmes les didacticiens, et peuvent faire appel à la notion de compétence

et organiser l'enseignement et l'apprentissage de la littérature en termes de finalités/objectifs, de savoirs et connaissances à acquérir. A ce propos, Dufays (2001, p.249) propose quatre dimensions d'une compétence littéraire : des finalités (ou enjeux) à poursuivre ; des savoirs (ou connaissances) à acquérir ; des savoir-faire (ou aptitudes) à maîtriser ; des savoir-être (ou aptitudes) et des valeurs à mettre en œuvre. Le tableau suivant présente les composantes de chaque dimension.

Tableau n° 2 : composante de la compétence littéraire en contexte de FLM

Des finalités (Ou enjeux) à poursuivre	Des savoirs (Ou connaissances) à acquérir	Des savoir-faire (Ou aptitudes) à maîtriser	Des savoir-être (Ou aptitudes) et des valeurs à mettre en œuvre
<ul style="list-style-type: none"> • intégration socioculturelle → connaissances • citoyenneté responsable → aptitudes • épanouissement psychoaffectif → attitudes et Valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • savoirs culturels – généraux (courants littéraires et artistiques) et – spécifiques (mythes, stéréotypes, personnages, auteurs...) • savoirs conceptuels • savoirs sur l'homme et le monde 	<ul style="list-style-type: none"> • en lecture comprendre/interpréter • en écriture imiter/créer • en écoute • en parole • en réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • appropriation sensorielle (lecteur) • participation (lu, lisant) • distanciation (lectant) • va-et-vient – univocité/polysémie – conformité/subversion – réalité/fiction – fond/forme – etc.

Source : J-L Dufays, 2001, p. 249

Il faut préciser que l'auteur de cette étude a relevé ces objectifs à partir de l'étude des consignes des évaluations adressées aux apprenants. La démarche paraît intéressante parce qu'elle permet de faire le chemin inverse : en allant des questionnaires d'évaluation vers les objectifs d'enseignement. Cette démarche peut s'avérer utile voire nécessaire pour le contexte universitaire algérien, notamment pour les parcours de formation où le profil de sortie et les objectifs pédagogiques ne sont définis ou suffisamment définis.

En ce qui concerne les finalités ou les enjeux à poursuivre, l'auteur les tire de la loi portant Décret sur les missions de l'école de 1997 de la Communauté française de Belgique. Donc, elles sont propres au contexte belge. A l'examen des finalités assignées à l'école algérienne dans le cadre de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale, on peut avancer qu'en Algérie, la vocation du système éducatif est essentiellement de former à la citoyenneté ; à l'intégration socioculturelle en inculquant aux apprenants des valeurs de la civilisation arabo-musulmane et de la culture algérienne ; ainsi que l'épanouissement psychoaffectif au travers de l'enseignement de valeurs comme le travail.

Quant aux connaissances et aux savoirs à acquérir, ils peuvent viser des savoirs culturels généraux, par exemple les spécificités d'un courant littéraire ou artistique, de certains mythes, certaines œuvres, comme ils peuvent viser des savoirs culturels spécifiques, par exemple les traits saillants de l'expérience littéraire d'un auteur, etc. Les objectifs d'un cours de littérature peuvent être également de nature conceptuelle et porter sur des notions comme les genres littéraires (définir le théâtre, le roman, la poésie, etc.), la notion d'auteur, celle de narrateur, etc.

Les savoir-faire (ou aptitude) à maîtriser, les objectifs d'enseignement et d'apprentissage de la littérature peuvent viser la capacité à repérer les figures de style dans un poème ou un récit, étudier le dialogue d'une pièce théâtrale, l'évolution d'un récit, etc. Ces savoir-faire peuvent également concerner des comparaisons entre deux écrivains, deux textes, deux courants ou les analyses littéraires d'un ou plusieurs textes.

Ces savoirs et savoir-faire concerne un contexte de français langue maternelle/première, toutefois il est vrai qu'ils peuvent inspirer les enseignants universitaires des parcours de formation de licence et de master en langues dans les contextes de FLE comme le contexte universitaire algérien.

Tableau n° 03 : les tâches de lecture évaluables à l'écrit (Dufays, 2005, 326)

LES EXPLOITATIONS ÉCRITES

INDIVIDUELLES		COLLECTIVES	
Analytiques	Créatives	Analytiques	Créatives
<ul style="list-style-type: none"> - fiche de lecture - commentaire composé, critique littéraire - analyse comparée de deux œuvres ou de deux auteurs - dossier consacré à un écrivain, un thème, un genre, un courant, une époque... - note critique⁷, conseils de lecture à un pair 	<ul style="list-style-type: none"> - imitations : pastiche, parodie, transposition, continuation... - transposition d'un texte dans un autre genre (du récit au théâtre, de l'essai au poème, etc.) - lettre à l'auteur, à un camarade... - journal de lecture - création d'un nouveau paratexte - analyse du texte à la manière d'une notice médicamenteuse⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> - dossier collectif sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant... 	<ul style="list-style-type: none"> - échange de lettres ou de commentaires entre élèves d'une même classe ou de classes différentes (cf. le « défi-lecture ») - élaboration d'un journal consacré à un écrivain, un thème, un genre, un courant, une époque... - élaboration d'une anthologie collective des principaux poètes que connaissent les élèves

Tableau n° 04 : les tâches de lecture évaluables à l'oral (Dufays, 2005, 326)

LES EXPLOITATIONS ORALES			
INDIVIDUELLES		COLLECTIVES	
Analytiques	Créatives	Analytiques	Créatives
<ul style="list-style-type: none"> - exposé sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant... - commentaire bref sur un livre, en forme de « coup de cœur » ou de « coup de gueule »... 	<ul style="list-style-type: none"> - mise en scène théâtrale d'un texte non dramatique - plaidoyer pour une œuvre ou un auteur dans le cadre d'un procès imaginaire... 	<ul style="list-style-type: none"> - exposé en groupe sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant... - organisation d'un prix littéraire (mini-Goncourt)... - débat sur un livre que les élèves connaissent bien. 	<ul style="list-style-type: none"> - interview fictive d'un auteur (l'auteur et le journaliste sont joués par deux élèves) - mise en scène d'une émission littéraire rassemblant plusieurs écrivains autour d'un journaliste (modèle : « Apostrophes ») procès opposant les partisans d'une œuvre à ses détracteurs...

3. Chapitre III La lecture littéraire

3.1. Introduction

L'émergence des NTIC et l'influence grandissante des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle et leur incidence sur les pratiques quotidiennes ont bouleversé la place traditionnelle de la culture et de la littérature dans les sociétés modernes. La lecture littéraire est reléguée au dernier plan, comme le souligne Antoine Compagnon : « [à] l'aube du XXI^e siècle, la littérature [...] ne s'identifie plus, en France et ailleurs, au centre de gravité de la culture. [...] [Elle] devient une zone marginale, un appendice périphérique de la culture ; elle disparaît du discours social. » (2000, p. 136).

Face au désintérêt croissant du lecteur pour la littérature et les tensions générées la massification de l'accès à l'éducation, la responsabilité de l'institution scolaire ne peut ne pas être indiquée. « Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. » dénonce Todorov (2007)¹⁶, même s'il met également en cause, dans ces propos, le rôle de la critique littéraire, avec toutes ses instances (critique, médias, etc.) ainsi que celui des écrivains.

Toutefois, dans le sillage des travaux de la théorie littéraire sur la lecture littéraire, rares sont les recherches qui ont abouti à des véritables propositions de méthodes d'enseignement concrètes et des stratégies didactiques efficaces permettant d'améliorer le rapport des apprenants à la littérature et à la lecture littéraire, constatent les spécialistes. « Or à quoi sert une théorie de la lecture qui ne débouche pas sur des prolongements didactiques ? » (Dufays et al, 2005, p. 4) s'interrogent les spécialistes en didactique de la littérature. En ces temps de crise auxquels fait face la lecture littéraire et la littérature, c'est à la didactique en tant que discipline d'intervention et de recherche qu'on fait appel pour penser la didactique de la lecture littéraire et de la littérature en

¹⁶ L'auteur de « La littérature en péril » admet lui-même que parmi les causes qui sont à l'origine de son ouvrage étaient les mauvaises notes de ses enfants dans les exercices scolaires en littérature que ses conseils entraînaient.

interrogeant les objectifs/finalités d'apprentissage, les approches méthodologiques, le choix du corpus et les modes d'évaluation qui permettront d'améliorer le rapport des apprenants à la littérature et à la lecture littéraire.

Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord la notion de lecture littéraire à la lumière de la théorie de la littérature, ensuite nous mettrons l'accent sur le comment et le pourquoi (et aussi pour quoi) la lecture littéraire a migré de la théorie de la littérature vers la didactique de la littérature.

3.2. Lecture littéraire : essai de définition

Il est difficile de définir la notion de lecture littéraire en raison notamment de la nature complexe de la littérature. Tenter de définir la lecture littéraire implique plusieurs questions : Qu'est-ce qui distingue la lecture littéraire et la lecture des autres types de texte ? y a-t-il un modèle de lecture propre à la littérature ?

Baudelot et Cartier estiment que, la lecture littéraire est un mode de lecture centré sur le texte et renvoie à « *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 [...] l'intérêt en soi et la fin de la lecture.* » (Baudelot et Cartier, 1998 cité dans Dufays, 2002, p. 2)

Rosier définit la notion de lecture littéraire sous l'angle d'une compétence interprétative comme « *un certain rapport à des textes scolairement circonscrits comme littéraires ou que des instances qui sont autorisés pour le faire reconnaissent comme tels ; [...] Un lecteur savant confronté à un texte légitimé met en jeu une rhétorique de la réception lettrée, une stratégie du savoir consommer.* » (Rosier, 2002, p.55 cité dans Dufays, 2002, p. 2)

Dans cette définition l'auteur opère deux distinctions : d'abord il distingue la lecture littéraire, qu'il qualifie de savante et lettrée, des autres modes de lecture. L'autre distinction concerne l'objet : pour lui, la lecture littéraire se

pratique uniquement avec des textes dont la littérarité est légitimée par les institutions qui en ont l'autorité, comme l'école.

Par ailleurs, cette définition pose des problèmes du point de vue didactique, puisqu'elle considère la lecture littéraire comme une pratique réservée au lecteur savant et exclue, du coup, la lecture littéraire ordinaire qui se pratique en dehors de la classe, ainsi que celle des élèves ou des apprenants en difficulté. Les outils de lecture proposés par cette définition sont la stratégie du savoir consommer ainsi que la rhétorique de la réception lettrée.

Catherine Tauveron met l'accent sur l'objet texte et définit la lecture littéraire comme une lecture des textes littéraires. Pour elle, « *Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens.* » (Tauveron, 2002, p. 18 cité dans Dufays, 2002, p. 2)

Ces trois définitions montrent que la définition de la notion de lecture littéraire est loin d'être unanime. Si pour les uns la lecture littéraire est focalisée sur l'objet texte et représente un certain mode de lecture (scolaire) des textes littéraires, pour d'autres, elle est en rapport avec le lecteur qu'il met à jour avec ses expériences antérieures de lecture et sa culture.

Dans une étude sur un corpus d'articles et d'ouvrages en didactique de la littérature et de la lecture littéraire, Brigitte Louichon (2011) a dégagé plusieurs acceptions qui peuvent faire l'objet de consensus au sein des didacticiens. Ainsi, elle identifie quatre acceptions : d'abord la lecture littéraire est la lecture des textes littéraires. Plus pratiquement, elle renvoie au temps passé à lire des textes littéraires. Cette définition privilégie, comme le précise J-L Dufays (20002, p. 3), « *l'objet (la littérature ou le texte) par rapport à la pratique (la lecture) sans impliquer la reconnaissance d'un travail propre au lecteur* ». Puis, une acception de la lecture littéraire comme objet scolaire : « *la lecture littéraire renvoie à des compétences spécifiques que l'école doit construire.* »

(Louichon, 2011, p. 7). Puis, une définition de la lecture littéraire comme activité centrée sur le lecteur. A cet égard, la lecture littéraire renvoie à un certain rapport au sujet lecteur, fait appel à la créativité du lecteur. Elle nécessite une implication subjective de la part du lecteur dans une perspective interprétative. (Louichon, 2011, p. 7). Enfin, une acception qui correspond à une dynamique de classe qui fonctionne comme une communauté interprétative. Une large place est donnée aux interactions orales, aux échanges, aux débats autour des œuvres, etc. Dans cette dynamique, les consignes de l'enseignant ne visent plus à reproduire son discours à travers un jeu de questions-réponses, son discours en tant que lecteur expert, sur l'œuvre littéraire, mais son rôle consiste à élaborer une stratégie et une progression qui permettront aux élèves de construire leur propre discours sur le texte littéraire. (Louichon, 2011, p. 8). Toutefois, ces différentes conceptions de la lecture littéraire sont le résultat de l'accumulation de plusieurs travaux de recherche sous l'impulsion notamment des théories de la réception.

3.3. La lecture littéraire : de la soumission au texte à la réception du texte

Avant l'émergence des théories de la réception dans le domaine de l'enseignement de la littérature, l'apprenant en tant que sujet lecteur a peu de liberté pour exprimer sa subjectivité de lecteur. Il est, en fait, censé reproduire le discours de l'enseignant, comme lecteur expert, sur les textes littéraires. Comme le souligne Annie Rouxel, « *sommé de rejoindre dans son actualisation du texte une signification consensuelle, sinon établie et figée, l'élève – le lycéen – ne disposait au mieux que d'une marge étroite pour exprimer une interprétation ou un jugement personnels. À vrai dire, l'étude de texte, loin d'être le lieu de réactions individuelles et collectives, était bien davantage celui d'une formation conçue comme soumission au texte.* » (Rouxel, 2007, p. 65). Pour les spécialistes, c'est à partir de 2004 notamment avec le colloque de Rennes consacré au thème de « *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* » que la notion de sujet lecteur est interrogée et

explorée dans la sphère didactique. Selon Jean-Louis Dufays, deux idées sont à l'origine de cette nouvelle orientation (Dufays, 2005, pp. 62-63) :

1. D'abord le texte est considéré comme un produit inachevé, un message virtuel, tant qu'il n'est pas concrétisé dans une lecture donnée ;
2. Ensuite, considéré en lui-même, les indéterminations et le sens en perpétuel renouvellement qui caractérisent le texte littéraire nécessitent l'engagement d'un lecteur et sa collaboration active pour transformer le texte en système ordonné de significations ;

A cet égard, la lecture littéraire constituerait l'objectif fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature. Ainsi, à la suite de A. Viala, on peut avancer qu' « *enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur.* » (Viala, 1987, p. 18)

Les travaux de recherche sur la lecture littéraire classent ces dernières en deux grandes catégories (Dufays, 2005) : théories de l'effet (ou théories internes) qui présupposent l'existence d'une structure contraignante de la textualité, et que dans chaque texte est inscrit un programme de lecture qui influencerait la manière dont le lecteur réceptionne le texte. Théories de la réception (ou théories externes) qui s'intéressent à la description des activités empiriques du lecteur ainsi que les influences exercées par les contextes historique, social et psychologique sur la lecture.

3.3.1. Les théories de l'effet (ou théories internes)

3.3.1.1. Les approches sémiotiques

Ces approches regroupent les théories basées sur le principe d'une lecture inscrite ou programmée. Dans ce sillage, Umberto Eco (cité dans Dufays et al, 2005, p. 64) a élaboré dans *Lector in fabula* une théorie de la lecture littéraire basée sur les concepts suivants :

- **Le lecteur modèle** : cette notion renvoie que le texte prévoit une stratégie pour faciliter l'interprétation coopérative d'un lecteur empirique.
- **Textes fermés et textes ouverts** : les textes fermés sont ceux qui définissent les paramètres de leur interprétation. Les textes ouverts offrent une marge de liberté à l'interprétation.
- **Interprétation et utilisation** : l'interprétation renvoie au processus programmatique de rationalisation du programme textuel. L'utilisation porte sur les diverses formes dans lesquelles le lecteur exerce librement son imagination.

3.3.1.2. Les approches esthétiques

Dans le cadre de ces approches, W. Iser a élaboré dans son ouvrage *L'acte de lecture*, une théorie basée sur deux présupposés (Iser, cité dans Dufays et al, 2005, p. 65) :

- « *L'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte ; elle doit s'intéresser aux conditions de constitution du sens.* »
- Il existe un rôle du lecteur inscrit dans chaque texte qui constitue le lecteur implicite.

Selon Iser, chaque texte littéraire agit dans le champ référentiel du lecteur et « *propose un répertoire inédit, une vision du monde spécifique, différente de la réalité, car les éléments du monde réel s'y trouvent nécessairement sélectionnés et combinés au sein d'un nouvel ensemble.* » (Iser, cité dans Dufays et al, 2005, pp. 65-66)

3.3.1.3. Les approches sociologiques

Du point de vue sociologique, « *on estimait que les structures de l'œuvre exerçaient sur le lecteur une fonction idéologique latente : lorsqu'il est le reflet de l'idéologie dominante, l'art démobilise le lecteur en le cantonnant dans la passivité et l'égoïsme de la jouissance esthétique.* » (Dufays et al, 2005, p. 66)

3.3.1.4. Les approches psychologiques et psychanalytiques

De ce point de vue, la tension entre les composantes psychiques (surmoi, Moi et ça) du lecteur lui procure une « *détente, un soulagement que les configurations inscrites dans l'œuvre reflètent.* » (Dufays et al, 2005, p. 66)

3.3.2. Les théories de la réception (ou théories externes)

3.3.2.1. Les approches sémiotiques

Ces approches mettent en avant le rôle exercé par le lecteur dans la construction du sens du texte. Barthes dans *Le plaisir du texte* a souligné « *qu'il revenait au lecteur de faire de sa lecture un plaisir fondé sur la culture ou une jouissance fondée sur la perte des repères "sûr"* » (Dufays et al, 2005, p. 67)

3.3.2.2. Les approches esthétiques et historiques

L'esthétique de la réception élaborée par H. R. Jauss (1978) s'intéresse à l'étude des lectures successives qui sont faites d'une même œuvre par rapport à l'horizon d'attente littéraire du lecteur. L'esthétique de la réception inscrit la réception d'une œuvre littéraire dans une interaction dynamique entre le lecteur et l'œuvre elle-même. Il s'agit d'étudier les rapports de l'œuvre avec les horizons d'attente des lecteurs qui l'ont lue. Quant aux approches historiques, plusieurs auteurs se sont intéressés à la reconstitution de la réalité historique des pratiques de lecture. Il s'agit d'interroger l'évolution de la réception d'une œuvre littéraire.

3.3.2.3. Les approches sociologiques

Du point de vue sociologique, les recherches en théorie de la réception ont pris trois orientations :

- D'abord les recherches dans le cadre de l'école de Bordeaux s'intéressent à « *l'étude de tous les éléments relatifs à la production et à la consommation de la littérature (notamment le succès des œuvres, leur survie, leur public, la manière dont elles sont lues, etc.)* » (Escarpit, 1970 cité dans Dufays et al, 2005, p. 68)

- Ensuite une autre voie de recherche s'est donnée comme objectif d'étudier les différents modes et systèmes de lecture d'une œuvre suivant des espaces

sociaux géographiquement différents. Plus précisément, on a étudié les modes de lecture et d'interprétation.

- Enfin, l'orientation qui s'inscrit dans la lignée de la sociologie de P. Bourdieu qui a comme objet d'étude la valeur littéraire et l'usage social de la littérature notamment l'opposition entre les compétences du public cultivé et de l'avant-garde et celles du grand public. (Bourdieu, 1979 cité dans Dufays et al, 2005, p. 69)

3.3.2.4. Les approches psychologiques et psychanalytiques

Les recherches réalisées dans le cadre des travaux de Michel Picard s'intéressent à la lecture comme « *jeu, va-et-vient, rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur que sont le **liseur** (le lecteur physique, le corps lisant), le **lu** (le lecteur passif, pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle) et le **lectant** (le lecteur critique, conscient qu'il joue, qui met le texte à distance)* » (Picard, 1986, cité dans Dufays et al, 2005, p. 69)

La théorie de Michel Picard distingue plusieurs temporalités qui interviennent dans l'acte de lecture : « *temps de déchiffrement, temps fictionnel, temps réel, temps hors-temps où se meut le lecteur lorsqu'il est pris dans le texte, et enfin temps transitionnel où se joue le va-et-vient entre liseur, lu et lectant, entre le **playing** de la lecture inconsciente et le **game** de la lecture maîtrisée.* » (Picard, 1986, cité dans Dufays et al, 2005, p. 70)

3.3.2.5. Synthèse

Pour mieux appréhender les enjeux relatifs à la lecture littéraire, il convient, de prendre les différentes approches de manière complémentaire même si elles s'excluent mutuellement en apparence (Dufays et al, 2005). Ainsi, on pourrait concilier d'une part, entre les théories de l'effet et la notion de lecture modèle programmée par le texte et, de l'autre, les théories de la réception et les influences du lecteur et les différents contextes sur l'interprétation.

Et pour passer outre la dialectique entre les théories de la réception et celles de l'effet, Dufays et al (2005) propose de distinguer trois types d'intention,

calquées sur les travaux d'Umberto Eco (Eco, 1992 cité dans Dufays et al, 2005, p. 72) qui caractérisent toute œuvre reconnue comme littéraire :

- **L'intention de l'auteur** : renvoie aux situations conscientes, aux savoirs et aux thèses que l'auteur a souhaité exposer dans son œuvre. L'intention de l'auteur correspond à ce qu'U. Eco désigne par l'« *intentio auctoris* » ;
- **L'intention du lecteur** : correspond aux sens recherchés par le lecteur en projetant ses propres connaissances, compétences et préoccupations. Cette intention correspond à ce qu'U. ECO appelle l'« *intentio lectoris* »
- **L'intention du texte dans le contexte** : « *il s'agit plutôt des sens partagés, reconnaissables par différents lecteurs d'une même génération, qui résultent du caractère social du texte, et qui n'ont donc pas nécessairement été voulus comme telles par l'auteur et ne se réduisent pas non plus à des projections subjectives de lecteurs particuliers.* » (Dufays et al, 2005, p. 72)

Toutefois, ajoute l'auteur, ces sens ne sont pas reconnaissables de manière évidente et facile. Ils ne sont perçus que par un groupe de lecteurs que pourraient réunir certaines caractéristiques sociales.

3.4. La lecture littéraire comme un système d'oppositions binaires¹⁷ entre deux types de lecture

Le déplacement de perspective de l'œuvre vers le lecteur a permis aux chercheurs de distinguer un système d'oppositions binaires qui articule deux types de lecture littéraire selon deux niveaux différents : niveau inférieur et niveau supérieur.

3.4.1. Sens vs signifiante

M. Riffaterre propose la distinction entre sens et signifiante. Le sens est « *l'information fournie par le texte au niveau mimétique. Du point de vue du sens, le texte est une succession linéaire d'unités d'information.* »

¹⁷ Reprise volontaire d'un sous-titre à partir d'un article de : (Daunay, 1999)

La signifiante « *est le vrai sujet du poème, ce qu'il veut vraiment dire : elle apparaît lors de la lecture rétroactive, lorsque le lecteur se rend compte que la représentation (ou mimésis) se réfère, en fait, à un contenu qui demanderait une tout autre représentation dans la langue non littéraire.* » (Riffaterre, 1983, P. 13)

3.5. Spécificités de la lecture littéraire scolaire

Lire avec sa propre volonté, en dehors de l'école et pour son propre plaisir est différente de la lecture imposée par l'école et pour l'école. Ces deux types de lectures ne véhiculent pas les mêmes objectifs et ne sont pas sous-tendues par les mêmes enjeux. Si le choix d'un corpus dans le cadre de la lecture extrascolaire répond aux objectifs personnels, ce n'est pas le cas pour la lecture scolaire. Pour J-L Dufays (Dufays, 2015, pp. 12-13), le texte lu dans le cadre scolaire est en effet investi de trois pouvoirs distincts qui sont : 1 le choix du professeur, qui agit en tant que guide de lecture et imprime inévitablement une contrainte particulière aux lectures qu'il demande. 2 les considérations liées au support sur lequel il est reproduit, s'agit-il d'une photocopie, d'un manuel scolaire, etc., 3 l'ensemble du contexte scolaire qui influence irrémédiablement la réception du texte lu.

En outre, le choix du corpus et les démarches d'enseignement mises en œuvre dans un contexte scolaire sont guidés par les objectifs didactiques associés à l'enseignement de la littérature.

Dufays (dans Dufays et al, 2005, p.90-95) distingue quatre conceptions différentes de la lecture littéraire :

3.5.1. La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires

Cette conception associe la lecture littéraire à la prise en compte préalable de la littérarité supposée du texte littéraire. Dans cette optique, la lecture littéraire ne peut avoir lieu en dehors des textes littéraires. Cette approche focalise sur l'objet représenté dans le texte littéraire par rapport à la pratique (La manière dont est lu le texte littéraire). « *Le texte prévaut indépendamment de sa*

réception, il reste un monument déjà saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler. » (Dufays et al, 2005, p. 90)

Le premier reproche que les spécialistes associent à cette conception est le fait que cette lecture-révélation du sens et de la valeur du texte littéraire n'est pas à la portée de tous, et exclut de fait la lecture ordinaire : la lecture qui se pratique en dehors des institutions « littéraires », de l'université et de l'école.

Le deuxième reproche que l'on peut reformuler à l'égard de cette conception est relatif à l'enseignement de cette lecture. Car, « *Il existe en effet une complémentarité entre la construction de l'objet littérature et la pratique de cet objet, ou, si l'on préfère, entre la connaissance problématisée de l'objet et son exploitation dans des activités de réception. Mais pour pouvoir penser -et [surtout] enseigner- cette complémentarité, il convient sans doute de sortir de l'analyse entre "lecture de texte littéraire" et "lecture littéraire" » (Dufays et al, 2005, p.90)*

3.5.2. La lecture littéraire comme distanciation¹⁸

Contrairement à la conception précédente, centrée sur les propriétés littéraires du texte, cette conception vise « *à investir des valeurs littéraires dans la lecture elle-même. » (Dufays et al, 2005, p. 91)*. Cette conception qui favorise la pratique (la manière dont est lu le texte) sur l'objet (le texte littéraire) peut concerner aussi des textes qui n'appartiennent pas au corpus littéraire.

Il paraît que c'est Bertrand Gervais qui a utilisé le premier l'appellation "lecture littéraire" en 1993. Il la définit « *comme le passage d'une "régie de la progression" à une "régie de la compréhension", caractérisée par une exploration de toutes les virtualités du texte. Solidaires de l'esthétique "moderne", les valeurs privilégiées ici sont à la fois celles de la polysémie, de la subversion, de la fictionnalité affichée, de la transgression et de la poéticité. » (Dufays et al, 2005, p. 91)*

¹⁸ Appelée aussi *Lecture herméneutique* (Riffaterre, 1982), *Lecture pseudo-référentielle* (Stierle, 1979), *Coopération interprétative* (Eco, 1985), *Régie de la compréhension* (Gervais, 1993)

La régie de la progression est centrée sur la lecture linéaire et l'illusion référentielle tandis que la régie de la compréhension est basée sur la mise à distance du texte et son analyse rationnelle. (Dufays, 2006, p. 13)

Lire littérairement un texte consiste à le littériser suivant trois opérations (Marghescou, 1974) :

1° Suspension de la valeur anecdotique (ou référentielle) du texte ;

2° Manifestation de ses valeurs archétypales (ou symbolique) ;

3° Activation maximale de sa polysémie.

Les enjeux didactiques de cette conception de la lecture littéraire (Marghescou, 1974) sont l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens partagé et d'une culture commune. Néanmoins, il convient de souligner que beaucoup de chercheurs reprochent à cette conception d'être à l'origine « *d'un écart dommageable [de surcroît] entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de références.* » (Dufays et al, 2005, p. 92)

3.5.3. La lecture littéraire comme participation¹⁹

Comme le suggère l'intitulé, cette conception renvoie à « *la lecture la plus ordinaire, celle qui privilégie l'illusion référentielle, l'implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte.* » (Dufays et al, 2005, p. 92)

Les enjeux didactiques impliqués par cette conception sont « *la valorisation des réceptions spontanées (notamment des commentaires paraphrastiques), la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples, non propres à la littérature*

¹⁹ Appelée aussi : Lecture heuristique (Riffaterre, 1982), Lecture quasi-pragmatique (Stierle, 1979), Utilisation du texte (Eco, 1985), Régie de la progression (Gervais, 1993), Lecture comme braconnage (Certeau, 1990), Droit au bovarysme (Pennac, 1992), Eloge de la paraphrase (Daunay, 2002)

légitimée et la lecture individuelle vue comme lieu d'un « braconnage » intelligent. » (Dufays et al, 2005, p. 92)

Sur le plan didactique, prendre en compte les lectures individuelles est un enjeu fondamental pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire, notamment pour les apprenants qui sont en difficultés. Car, la prise en compte de la lecture individuelle, qui se traduit dans les commentaires paraphrastiques, la subjectivité, la passion, l'imagination et l'émotion de l'apprenant/lecteur est un moyen qui pourrait permettre de susciter l'implication de l'apprenant et sa motivation en vue de l'initier à la lecture plaisir.

3.5.4. La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique entre la participation et la distanciation

Cette conception dialectique de la lecture littéraire découle des travaux de M. Picard à partir de 1986 dans *La lecture comme jeu*. En fait, cet auteur distingue trois instances qui caractérisent tout lecteur :

- 1- Le liseur : qui représente l'instance physique et sensorielle ;
- 2- Le lu : c'est l'instance affective et émotionnelle ;
- 3- Le lectant : qui renvoie à l'instance interprétative, rationnelle et intellectuelle.

Le va-et-vient dialectique de la lecture littéraire se réalise lorsque celle-ci « *met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du lu et du lectant : sens vs significations, conformité vs subversion, réalité vs fiction, bienséance vs transgression, fonction référentielle vs fonction poétique.* » (Dufays et al, 2005, p. 93)

3.6. La lecture littéraire comme mode de lecture

D'autres spécialistes en didactique de la littérature ont tenté de définir la notion de lecture littéraire. Pour Annie Rouxel, la lecture littéraire renvoie au fait de lire littérairement un texte littéraire. Pour elle, « *c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire.* » (Rouxel, 2002, p. 18). Sous ce rapport, le caractère littéraire n'est pas intrinsèque au texte, c'est le lecteur qui détermine

la dimension littéraire du texte. Toutefois, si c'est le mode de lecture qui fait la littérarité du texte, qu'est-ce qui distingue la lecture littéraire des autres modes de lecture ? Annie Rouxel distingue cinq critères (Rouxel, 2002, pp. 18-20) :

3.6.1. La lecture littéraire est un mode de lecture qui engage le lecteur

La lecture littéraire, contrairement aux autres modes de lecture, implique le lecteur dans une démarche d'interprétation dans laquelle sont sollicitées la personnalité, l'activité cognitive et la culture du lecteur ;

3.6.2. La lecture littéraire est attentive au texte

La lecture littéraire accorde de l'importance à la forme, sensible à la dimension esthétique du texte et à son fonctionnement ;

3.6.3. La lecture littéraire : un mode de lecture relativement lent

C'est est une lecture à régime relativement lent et répétitif. R. Barthes écrivait à ce propos dans *S/Z*, « *Ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire.* » (Barthes, 1970, p. 23)

Le régime lent de lecture et la relecture permettent de goûter et de savourer le plaisir du texte. Un témoignage d'une étudiante sur sa manière de lire rapporté par Annie Rouxel affirme cette hypothèse : « *Personnellement, j'aime lire un crayon à la main et une feuille de papier à côté de moi. [...] Cela peut paraître très scolaire mais c'est la façon dont j'aime lire : lire et comprendre, lire et apprendre. Sans crayon, j'ai l'impression d'oublier au fur et à mesure de ma lecture toutes les choses passionnantes que j'ai remarquées et, une fois le livre est achevé, je n'en garde qu'une vague idée.* » (Rouxel, 2002, p. 19)

3.6.4. La lecture littéraire comme tension entre rapprochement et distanciation

La lecture littéraire implique à la fois une implication psychoaffective et un regard distancié vis-à-vis du texte : elle est caractérisée par une tension entre, d'une part le rapprochement qui peut aller jusqu'à l'identification et, de l'autre la distanciation.

Dans cette optique, la lecture littéraire est une expérience dans laquelle celui qui lit construit son sens par référence à son identité et à sa culture. Elle est également un dialogue avec le texte qui requiert une certaine distance pour accéder à la symbolisation. Cette distance « désigne l'extériorité qui fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier. » (Rouxel, 2002, p. 20)

3.6.5. La lecture littéraire et le plaisir esthétique

La lecture littéraire est essentiellement un plaisir esthétique qui « [...] est à la fois plaisir de la découverte et plaisir de la connaissance : il naît de la tension entre le dépaysement lié à l'inconnu du texte et le sentiment de familiarité que confèrent la reconnaissance de codes, le partage de références. » (Rouxel, 2002, p. 20)

3.7. La lecture littéraire : savoirs et savoir-faire

Dans cette partie, nous nous référons aux travaux de J-L Dufays et al (2005), notamment à ceux consacrés au concept de stéréotype comme outil de lecture des textes littéraires. Pour cet auteur les savoirs que la lecture des textes littéraires requiert et développe peuvent être classés de trois manières différentes :

- Systèmes de références vs systèmes de stéréotypes ;
- Codes socioculturels vs codes littéraires ;
- Niveau de l'elocutio, niveau de la dispositio et niveau de l'inventio. Le tableau suivant résume ces trois types de savoirs :

Tableau n° 06 : récapitulatif de la typologie des codes et des stéréotypes de lecture

Codes du lecteur			
Systèmes de références		Systèmes de stéréotypes	
Socioculturels	Littéraires (intertextes)	Socioculturels	Littéraires (architextes)

Niveaux	Elocutio	Citations historiques	Citations littéraires	Code linguistique, stéréotypes du langage ordinaires	Code rhétorique, stéréotypes littéraires
	Dispositio	Faits et situations du monde réel	Scénarios mythiques et littéraires	Codes descriptifs	Codes narratifs et thématiques, genres littéraires
	Inventio	Religions, philosophies particulières	Symboles, mythes, courants esthétiques	Idéologies communes (doxa), idées reçues de tous ordres	

Source : Dufays et al, 2005, p. 107

3.7.1. Systèmes de références vs systèmes de stéréotypes (ou stéréotypies)

Les systèmes de références sont des codes particuliers qui ont une origine repérable liés à un texte précis, un personnage ou à une situation particulière. Les systèmes de stéréotypes sont des codes généraux, abstraits, qui n'ont donc pas d'origine précise. Les stéréotypes représentent les systèmes les plus partagés et les plus utiles à la lecture littéraire.

Plusieurs recherches définissent le stéréotype comme, « *une structure, une association d'éléments, qui peut se situer sur le plan proprement linguistique (syntagme, phrase), sur le plan thématique-narratif (scénarios, schémas argumentatifs, actions, personnages, décors) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales).* » (Dufays et al, 2005, p. 100)

3.7.1.1. Caractéristiques matérielles du stéréotype

On relève plusieurs critères matériels susceptibles de caractériser un ensemble stéréotypé (Dufays et al, 2005, p. 100) :

- La récurrence : un ensemble stéréotypé est souvent récurrent et largement diffusé ;
- Son figement ou semi-figement : la récurrence de l'emploi d'un ensemble stéréotypé ossifie sa structure et termine par constituer un bloc figé ;
- L'absence d'origine clairement identifiable de l'ensemble stéréotypé et qui permet de l'identifier par rapport à la citation ;
- La prégnance : un ensemble stéréotypé est largement et durablement ancré dans la mémoire collective. Sa durée de vie peut s'étendre sur des périodes importantes qui atteignent des siècles ;
- Le caractère abstrait, général et synthétique : le stéréotype apparaît comme une expression simplifiée mais condensée d'un ensemble plus complexe ;
- Le caractère polémique de son emploi : le qualificatif de stéréotype est utilisé pour dévaloriser une parole ou une idée d'autrui ;
- Le caractère mouvant et évolutif : un stéréotype est mouvant et évolutif et son repérage est imprécis et arbitraire ;

Dufays accorde une place fondamentale au concept de stéréotype dans le dispositif d'enseignement de la lecture littéraire. Il avance trois thèses à ce sujet, « 1° Lire la littérature revient nécessairement à manipuler des stéréotypes ; 2° penser la littérature est impossible en dehors de la problématique des stéréotypes ; 3° enseigner la littérature revient à éveiller à la conscience des stéréotypes. » (Dufays, 2001, pp. 19-30)

3.7.2. Codes socioculturels vs codes littéraires

Les codes socioculturels renvoient aux situations ou à des textes de la vie ordinaire : conversations quotidiennes, événement de l'actualité, idéologies politiques, personnages historiques, etc. Tandis que les codes littéraires se réfèrent aux situations ou à des textes proprement littéraire (ou paralittéraires) qui apparaissent dans les genres qualifiés et légitimés comme tels.

3.7.3. Niveau de l'elocutio, niveau de la dispositio et niveau de l'inventio

Ces trois niveaux correspondent respectivement aux niveaux verbal, thématique et idéal du discours :

3.7.3.1. Les codes d'elocutio

Les codes d'elocutio « *sont les connaissances formelles, linguistiques et rhétoriques qui permettent de construire le sens des phrases isolées.* » (Dufays et al, 2005, p. 103). Ces connaissances peuvent relever de la langue naturelle, comme l'orthographe, la typographie, le lexique, la grammaire, les règles de cohésion, etc. ; comme elles peuvent concerner le code stylistique et rhétorique comme les figures de rhétorique, les genres discursifs, les expressions idiomatiques, etc.

3.7.3.2. Les codes de dispositio

Les codes de dispositio « *comprennent les diverses structures formelles et sémantiques [...] qui permettent d'identifier un texte en termes de genre ou de scénario type* » (Dufays et al, 2005, p. 104)

Dufays (2005 et al, p. 104) précise également que les éléments ci-après peuvent être classés parmi les codes de la dispositio :

➤ **Les systèmes de conventions formelles :** ce sont les systèmes qui déterminent la manière dont le texte est organisé et disposé dans l'espace du livre et de la page ; et qui permettent d'identifier un texte dramatique (répartition en actes et en scènes, dialogues entre les personnages sous forme de répliques), un texte poétique (découpage en strophes, présence de la rime et disposition en vers), et un texte en prose (réparti en paragraphes, en chapitres en parties).

➤ **Les collections de clichés :** présents dans les discours courants, les clichés « *sont les enchainements de stéréotypes verbaux que l'on retrouve fréquemment dans la communication ordinaire (conversation sur la pluie et le beau temps) ainsi que dans un certain nombre de discours à vocation itérative comme le discours politique, la propagande électorale, les déclarations d'amour, etc.* » (Dufays et al, 2005, p. 104)

➤ **Les structures prédicatives et séquentielles** : qui permettent de signifier le texte sur l'axe syntagmatique. J-M Adam en dénombre sept : les enchainements poétiques, les enchainements insurrectionnels, les enchainements conversationnels, les enchainements descriptifs, les enchainements narratifs, les enchainements explicatifs, les enchainements argumentatifs, et.

➤ **Les structures configurationnelles ou tabulaires** : ce sont les éléments schématiques, les systèmes de signes, de thèmes et de motifs ayant des relations de ressemblances ou d'oppositions qui permettent au lecteur de hiérarchiser les éléments du discours sur l'axe paradigmatique. Les thèmes sont des unités sémantiques très générales et abstraites comme l'aventure, la mort, l'amour, etc. Les motifs sont des signes dotés d'un référent concret.

➤ **Les scénarios et les genres** : ce sont des ensembles plus ou moins organisés de séquences stéréotypées qui permettent de structurer une série illimitée de discours. La lecture d'un récit fantastique crée un horizon d'attente (Oseki-Dépré, I. 2001) chez le lecteur, et ce dernier s'attend à trouver une structure narrative caractérisée par : situation initiale calme, émergence de signes d'étrangeté, irruption de l'insolite, bouleversement des repères, retour au calme, etc.

3.7.3.3. Les codes d'inventio

Les codes d'inventio renvoient aux systèmes axiologiques et idéologiques qui facilitent la compréhension et permettent au lecteur de saisir les valeurs portées par le texte, comme par exemple l'évaluation de la portée éthique des actions des personnages. Parmi ces schémas on distingue :

➤ **Les schémas actanciels** concernent les rôles thématiques et les positions stratégiques que les personnages occupent dans le texte ;

➤ **Les schémas idéologiques** : renvoient aux systèmes de valeurs idéologiques, politiques, religieux, philosophiques, symboliques, etc., susceptibles d'être associées aux attitudes des différents actants.

3.8. La compétence en lecture littéraire

En se référant aux travaux traitant de la lecture littéraire, Falardeau et Sauvaire (Falardeau & Sauvaire, 2015) identifient six composantes de la compétence en lecture littéraire : comprendre ; interpréter ; réagir ; porter un jugement critique ; réfléchir à sa pratique de lecteur ; mobiliser des connaissances. Toutefois, si ces activités sont effectivement présentes dans les programmes d'enseignement, leurs définitions ne sont pas suffisamment explicitées. Et lorsque le sens des pratiques n'est pas partagé par les acteurs concernés, cela se répercute sur les objectifs assignés à ces pratiques ainsi que sur l'apprentissage.

3.8.1. Comprendre un texte littéraire

La compréhension d'un texte peut varier selon le niveau linguistique et culturel du lecteur, l'expérience et les connaissances du lecteur et la complexité du texte lu. Les spécialistes estiment que, « *Pour comprendre, on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte.* » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 74)

Pour cette définition, la compréhension d'un texte littéraire est un travail de réorganisation des informations essentielles d'un texte. Dans ce sillage, comprendre c'est prendre de la hauteur par rapport au texte, pour avoir une vision d'ensemble et ne voir que les éléments essentiels du texte. Cette définition porte sur la compréhension des textes de manière générale.

Les auteurs de cette définition apportent un élément pertinent à cette composante de la compétence en lecture littéraire. En fait, ils précisent les actions que les apprenants doivent réaliser, susceptibles de permettre à l'enseignant d'observer, et par conséquent, d'évaluer cette activité. Prendre de la distance par rapport à la microstructure lexicale et syntaxique c'est, pour l'apprenant, faire appel à la paraphrase et à la reformulation pour réorganiser le contenu du texte en représentation d'ensemble globalisante, à l'aide de ses propres mots. A ce propos, ils indiquent : « *Cette généralisation cherche à*

dégager un « sens », une représentation d'ensemble actualisée par le lecteur à l'aide de ses connaissances et transmissible dans un discours qui est essentiellement de l'ordre de la paraphrase, de la reformulation. » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 74)

Ainsi, pour la compétence en lecture littéraire, outre le jeu de questions réponses, la paraphrase et la reformulation sont les comportements observables qui permettraient à l'enseignant (ou à l'apprenant dans le cas d'un travail d'autoévaluation) d'évaluer et d'apprécier la compréhension d'un texte littéraire.

De plus, ce qui caractérise la compréhension comme composante de la compétence en lecture littéraire, ce sont les difficultés inhérentes aux textes littéraires par rapport aux autres types de texte. A ce sujet, Catherine Tauveron parle de *réticence* du texte littéraire qui « [...] ne provient pas seulement des lacunes volontaires du texte²⁰. Elle trouve sa source dans l'ensemble des moyens qui sont utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur. » (Tauveron, 1999, p. 18)

Pratiquement, ce qui caractérise la compréhension d'un texte littéraire, c'est que « *Le sens actualisé participe à un certain consensus.* » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 74), contrairement aux textes non littéraires qui ne nécessitent pas de consensus.

Selon cette approche, les stratégies à mobiliser pour comprendre un texte littéraire peuvent être formulées en termes d'activités qui consistent à : visualiser le contenu du texte ; anticiper les informations et les prédictions à venir, ou ce qui est communément appelé faire des hypothèses de sens ; faire la comparaison avec ce qui est connu par l'apprenant (par exemple le fait de formuler des questions de compréhension du genre selon toi que signifie telle ou telle idée) ; questionner le contenu du texte ; l'évaluer; le commenter ; le

²⁰ A ce sujet, voir Maingueneau, 1990

synthétiser. En outre, l'inférence doit jouer un rôle essentiel dans la compréhension d'un texte littéraire en permettant à l'apprenant de relever les informations implicites du texte. (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 74).

3.8.2. Interpréter un texte littéraire

L'interprétation d'un texte est une démarche subjective, qui peut être différente d'une personne à une autre, et qui consiste à aller au-delà de la simple compréhension littérale du texte, pour saisir les significations profondes et les nuances. Car, « *Le travail d'interprétation implique l'investissement d'un sujet engageant dans sa lecture toutes les composantes de sa subjectivité qui contribuent à la construction d'une lecture singulière, nourrie des émotions, des idées, des valeurs, des expériences, des goûts, des connaissances du lecteur.* » (Langlade et Fourtanier, 2007, cité dans Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 74)

Si pour la compréhension, l'objectif poursuivi est la recherche de sens, pour l'interprétation l'enjeu est l'élaboration de significations. L'interprétation serait une forme de spéculation sur le pluriel du texte et d'exploration herméneutique (Canvat, 1999, cité dans Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 75). Comprendre serait dégager ce que le texte dit, tandis qu'interpréter serait dégager ce que le texte dit au lecteur. (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 75)

L'interprétation comme composante de la compétence en lecture littéraire n'est pas sans difficultés. En fait, Catherine Tauveron parle du phénomène de *prolifération* comme source de problèmes à l'interprétation. Elle avance que : « *Les textes proliférants sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables.* » (Tauveron, 1999, p. 20)

Interpréter un texte littéraire serait, non pas comprendre le texte, mais comprendre quelque chose (parmi tant d'autres choses possibles) du texte ; dégager une macrostructure parmi tant d'autres macrostructures possibles dans le texte, non pas dégager la macrostructure du texte (Tauveron, 1999, p20). Un

autre auteur abonde dans le même sens et avance que : « *Interpréter un texte implique que personne ne sait ce qu'il signifie, mais plutôt qu'on pense qu'il signifie ceci ou cela. L'interprétation est donc vue comme le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte), quand bien même le sujet serait persuadé que son point de vue est le seul possible.* » (Grossmann, 1999, cité dans Falardeau, 2003, p. 684)

3.8.3. Réagir à un texte littéraire

La réaction à un texte littéraire est une composante en lecture littéraire qui implique la subjectivité du lecteur et qui « *repose sur la mise en relation des ressources subjectives du lecteur –affective, axiologique, idéologique, fantasmatique, expérientielle- et des éléments du texte. Il ne s'agit pas tant pour le lecteur d'identifier ce qui, dans le texte, provoque en lui telle ou telle réaction.* » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 75)

Pratiquement, il s'agit de donner la possibilité à l'apprenant de discerner ce que la lecture du texte suscite en lui comme émotions en accordant une attention particulière aux positions de l'auteur et à ses idées, ainsi qu'au lexique, à la variété de la langue et aux procédés d'écriture. Les exemples de tâches à proposer aux apprenants pour développer cette composante de lecture littéraire peuvent consister à : demander aux apprenants d'entreprendre un journal de lecture ; leur demander de choisir entre deux textes, celui qui les touche le plus et/ou auquel ils adhèrent le plus tout et justifier en relevant les éléments mobilisés par l'auteur et identifier les arguments qu'ils considèrent comme les plus persuasifs.

Réagir à un texte littéraire consiste également à demander aux apprenants, d'une part, d'expliquer et de justifier leurs réactions en identifiant les similitudes et les différences entre la vision du monde proposé dans le texte et leurs propres visions du monde. Et de l'autre, établir des liens avec le texte en se référant à leurs goûts, à leurs connaissances et à leurs domaines d'intérêt.

Les tâches à suggérer aux apprenants pourraient impliquer la lecture de deux ou plusieurs textes, suivie du choix de leurs préférences et de l'explication des raisons qui motivent leur choix. Ces explications devraient se baser sur l'attrait des thèmes abordés, le style de l'auteur, sa perspective du monde, ainsi que les émotions éprouvées pendant la lecture du texte en question.²¹

3.8.4. Porter un jugement critique sur un texte littéraire

Porter un jugement critique sur un texte littéraire consiste faire recours à un ensemble de « *critères* [construits socialement, validés et choisis en fonction du genre de texte lu] *de forme ou de fond et à des connaissances pour mettre le texte à distance.* » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p75)

L'apprenant « *pourra juger de la pertinence, de l'originalité, de la vraisemblance des personnages ; de l'intérêt de l'histoire à travers les thèmes, les rebondissements, le réalisme, la cohérence tout au long du récit, etc. ; de la qualité de l'écriture [...] Pour étayer son appréciation, il recourra à des preuves tirées du texte, qui témoigneront de sa capacité à en discuter de façon éclairée, documentée.* » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p76)

Plus pratiquement, il convient de mettre en évidence les similitudes ainsi que les différences entre des textes en se référant à des critères, comme :

-La qualité de l'écriture : choix du vocabulaire et sélection des termes, disposition des mots, images que les mots suggèrent, sonorités, style de l'auteur, etc. ;

-Les caractéristiques des personnages : leur réalisme, leurs valeurs, l'originalité de leur personnalité, la crédibilité de leurs actions et de leurs jugements, etc. ;

-L'intérêt de l'histoire : la cohérence tout au long du récit, l'intérêt du thème, la structure et la succession des événements, le rapport à la réalité, , etc. ;

²¹ Ces propositions ainsi que celles qui vont suivre ont été synthétisées à partir de la grille d'évaluation de la compétence à lire et d'appréciation des textes variés, proposée par E. Falardeau et son équipe de recherche. Source : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/grille_correction_custom/?type_doc=narratif

-La qualité de l'information : la justesse et la précision de l'information, la pertinence et la fiabilité des sources, , la richesse des explications et des descriptions, la pertinence et la justesse des arguments, leur clarté, etc. ;

-La présentation visuelle : la disposition du texte, les images d'illustration, la couverture, la qualité globale de l'ouvrage ou du site internet, etc. ;

-Le message transmis : intérêt de la morale véhiculée ou des arguments défendus, la pertinence du message et l'écho qu'il suscite dans la société, etc. ;

Il est également question pour l'apprenant : d'évaluer la précision des informations en examinant les moyens utilisés : tels que le vocabulaire technique ou scientifique, les discours rapportés, etc. ; d'apprécier la crédibilité des informations et la fiabilité des sources en se basant sur des éléments extraits du texte (fait/opinion, expert/témoin ...) ; de confronter ses appréciations avec celles des autres apprenants et/ou de l'enseignant.

3.8.5. Réfléchir à sa pratique de lecteur

Réfléchir à sa propre pratique de lecture relève de la métacognition et, pour beaucoup de spécialistes, c'est un moyen qui est au cœur de la compétence en lecture littéraire, et qui permet à l'apprenant de développer sa capacité d'interprétation et de compréhension des textes littéraires.

E. Falardeau et M. Sauvaire (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 77) considèrent, en se référant aux travaux de C. Schmitt et F-J. Schreiber, la capacité métacognitive sous deux angles complémentaires :

3.8.5.1. Conscience métacognitive

La conscience métacognitive est « *la conscience qu'a un individu de soi comme lecteur (ses goûts, ses connaissances, ses difficultés), sa conscience des caractéristiques de la tâche de lecture à réaliser (le genre de texte, son schéma prototypique, l'intention de lecture), sa conscience des stratégies efficaces en fonction de la tâche (utiliser les illustrations, relire une phrase, construire un schéma conceptuel...)* » (Cassidy Schmitt 2005 ; Schreiber 2005) ;

3.8.5.2. Capacité métacognitive

La capacité métacognitive consiste à contrôler l'activité de lecture en se posant les bonnes questions qui permettraient d'adapter sa façon de lire, son rythme et mobiliser les stratégies appropriées.

Du point de vue pratique, réfléchir à sa propre pratique de lecture consiste pour l'apprenant à mettre en lumière les stratégies utilisées pour planifier, comprendre, interpréter et régir à sa lecture, ainsi que les critères choisis pour formuler un jugement critique sur le texte.

3.8.6. Mobiliser des connaissances

Les diverses connaissances littéraires (courants, écoles, auteurs, procédés langagiers, etc.), artistiques (peinture, musique, artistes, architecture, etc.), scientifiques, etc., constituent « *un réservoir d'outils cognitifs essentiels pour assurer une meilleure maîtrise de la lecture littéraire. Parce qu'elles permettent de nommer et de classer les procédés, les textes, les concepts, les connaissances favorisent la mise à distance des pratiques, afin de permettre à l'élève de ne pas s'enfermer dans la familiarité de ses activités de lecture et d'écriture usuelles.* » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 76). La lecture littéraire sollicite ces connaissances au même temps qu'elle les développe et les enrichit et permet à l'apprenant de construire un nouveau rapport aux objets littéraires et aux pratiques sociales de référence.

En outre, ces connaissances ne peuvent être apprises ni mobilisées que dans le cadre d'une compétence (ou un ensemble de compétences) qui a comme finalité des pratiques sociales de référence qui leur donnent leur sens.

Du point de vue pratique, réfléchir sur les connaissances mobilisées ou acquises par la compétence en lecture littéraire, revient à s'interroger sur :

-Les connaissances sur la langue mobilisées et acquises durant la lecture pour comprendre le texte : les marqueurs de relation, les articulateurs textuels, les temps des verbes, les substituts lexicaux et grammaticaux, etc. ;

-Les connaissances sur les textes mobilisées (et acquises durant la lecture) : les types de texte, les genres textuels, etc. ;

-Les connaissances culturelles mobilisées pour lire le texte ainsi que celle acquises à l'issue de la lecture : connaissances littéraires, artistiques, historiques, géographiques et scientifiques ;

En matière de tâches à réaliser pour développer cette composante de la compétence en lecture littéraire, l'équipe de d'E. Falardeau propose de demander aux apprenants de :

-Faire des résumés des textes lus à partir des éléments appris ;

-Représenter dans un tableau ou schématiser les connaissances mobilisées et celles apprises ;

-D'identifier les connaissances sur la langue et les connaissances culturelles qu'ils ont mobilisé pour lire le texte et aussi celles apprises pendant leur lecture du texte.

4.Chapitre IV Littérature et méthodologie d'enseignement- apprentissage des langues

4.1. Introduction

La perspective historique semblerait être la plus pertinente pour mieux appréhender les questionnements et les débats actuels qui caractérisent l'enseignement de la littérature et situer sa place dans l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues. Et ce, pour saisir la "logique" qui sous-tendait le rapport entre, le rôle du texte littéraire dans les dispositifs méthodologiques d'enseignement des langues et les objectifs, les finalités, les enjeux, les besoins et les préoccupations de cet enseignement.

A ce sujet, les spécialistes distinguent trois périodes significatives. La première période s'étale jusqu'au milieu du XXe siècle. Pour cette période, la littérature joue le rôle d'un modèle de la langue et l'expression artistique la plus aboutie dans le domaine langagier. La deuxième période commence à compter de la moitié du XXe siècle qui correspond à la fin de la deuxième guerre mondiale jusqu'au début des années 1980. Durant cette période, la littérature est marginalisée au profit de l'oral et du langage courant. La troisième période coïncide avec l'émergence de l'approche communicative qui considère qui redonne au texte littéraire une place comme un document authentique au service des besoins langagiers de l'apprenant. Si globalement, on peut distinguer ces trois périodes, c'est parce que les enjeux associés à l'enseignement de la littérature diffèrent d'une méthodologie à une autre.

4.2. La littérature et les méthodologies dites traditionnelles

Les méthodologies traditionnelles (appelées aussi méthodologie de grammaire-traduction) se sont étalées sur une période de plus de trois (03) siècles jusqu'au début du 20ème siècle soit 1901, année qui correspond à l'adoption officielle d'une nouvelle méthodologie.

Il est évident et naturel qu'une méthodologie qui s'étend sur une durée aussi importante (trois siècles) subit des influences aussi bien des contextes et des environnements que des acteurs (pédagogues, enseignants, institutions éducatives, etc.). Ces influences se manifestent explicitement dans les

appellations. En fait, plusieurs dénominations ont été adoptées pour désigner des langues anciennes, des langues classiques, méthodologie : de grammaire/traduction, la méthodologie traditionnelle., etc. (Puren, 2005)

Toutefois, on peut affirmer qu'il y a aujourd'hui un large consensus au sein des spécialistes au sujet de la dénomination *Méthodologies traditionnelles* pour désigner toutes les manières de faire méthodologiques utilisées pour enseigner les langues (d'abord les langues classiques ou mortes : le grec ancien et le latin comme les langues dignes d'avoir une place à l'école parce qu'elles permettent l'accès à la culture humaniste) jusqu'au début du 20ème siècle (1901).

4.2.1. Les principes des méthodologies traditionnelles

L'enseignement commence par la grammaire : cette dernière a un rôle important dans la méthodologie traditionnelle. La progression dans l'enseignement se fait suivant des points de grammaire comme éléments composant le discours. Ainsi, chaque leçon est construite autour d'une notion grammaticale : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, etc.

La traduction et la grammaire tiennent également un rôle essentiel dans le dispositif méthodologique traditionnel. Car, le paradigme cognitif de référence pour la méthodologie traditionnelle est le suivant : s'exprimer en langue étrangère c'est traduire de la langue source vers la langue cible, et inversement comprendre en langue étrangère c'est traduire vers la langue maternelle. (Puren, 2005). En outre, les va-et-vient entre la langue source et la langue cible sont considérés comme une sorte de gymnastique mentale permettant de s'entraîner à mieux maîtriser la langue objet d'apprentissage (Puren, 2005).

La langue enseignée est la langue normative orientée vers l'écrit. Même la prononciation est enseignée en référence à la norme de la langue écrite (l'écrit oralisé). Dans le cadre des méthodologies traditionnelles, l'objectif final de l'enseignement des langues est l'accès à la littérature. Cette dernière occupe un rôle tellement important qu'il est difficile de distinguer entre les objectifs

langagiers et les objectifs littéraires dans les programmes d'enseignement des langues. Comme le soulignent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, « *La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel.* » (Cuq & Gruca, 2013, p. 255)

Pour la méthodologie traditionnelle, il y a une confusion entre l'enseignement de la langue pour communiquer et l'étude du fonctionnement des langues. Ce n'est que plus tard que ces deux aspects seront séparés en deux objets scientifiques différents. Cette séparation a commencé avec la distinction (dichotomie) saussurienne langue/parole à l'intérieur de la linguistique, pour terminer ensuite comme deux objets scientifiques distincts appartenant à deux disciplines scientifiques différentes : Le premier (l'enseignement de la langue à des fins de communication) devient l'objet scientifique de la didactique des langues et le second (l'étude du fonctionnement de la langue) reste l'objet de la linguistique avec toutes ses branches.

Même si la méthodologie traditionnelle n'est plus appliquée en tant que méthodologie constituée, certains aspects connaissent cependant un engouement nouveau à l'instar de la littérature qui commence à reconquérir sa place d'antan dans un cours de langue.

4.2.2. Et la littérature ?

Dans le cadre des méthodologies traditionnelles, le but fondamental de l'enseignement des langues consiste à offrir à l'apprenant la possibilité d'accéder à la culture humaniste. Comme l'atteste Christian Puren (2016), « [...] *la culture était étroitement liée à la littérature parce que le noyau dur de la philosophie humaniste de l'époque postulait l'indissociabilité entre le **Beau** [...], le **Vrai** [...] et le **Bien** [...]* » En outre, comme l'affirme Christian

Puren, (2016) « *La langue était tout aussi étroitement liée à la littérature, qui en constituait le modèle idéal.* »

Charles ROLLIN (1661-1741), historien et professeur de français, dans son *Traité des études* publié en 1726 témoigne et avance à ce sujet : « *Je n'ai pas besoin de m'étendre ici beaucoup pour montrer combien de pareils endroits d'auteurs anciens, choisis et préparés avec soin et avec discernement, peuvent être en même temps utiles et agréables aux jeunes gens. Tout ce qu'on peut désirer s'y trouve, ce me semble, en même temps : le fond du latin, l'application des règles, les mots, les pensées, les réflexions, les maximes, les faits ; et un maître habile saura bien faire valoir tout cela.* » (Rollin, 1726, p. 215)

Ces propos qui émanent de surcroît d'un historien et professeur de français, illustrent parfaitement le rapport de la littérature avec les méthodologies qui consistait à mobiliser des ressources littéraires pour enseigner la langue en mettant l'accent sur la grammaire et le lexique, d'une part. De l'autre, le souhait d'inculquer aux élèves la culture ancienne, à travers la lecture des textes littéraires des auteurs anciens. Toutefois, prétendre connaître l'intérêt des "jeunes gens" et juger que les auteurs anciens peuvent leur être agréables et utiles, montre, par ailleurs, la dimension idéologique excessivement associée à l'enseignement de la langue à cette époque.

La traduction joue également un rôle prépondérant dans les méthodologies traditionnelles. Les activités de thèmes et versions visaient à initier l'élève à traduire les textes littéraires écrits dans la langue cible vers la langue source. En somme, il s'agit pour les méthodologies traditionnelles de former des gens capables d'accéder à la littérature écrite dans la langue étrangère.

Les méthodologies traditionnelles considèrent le texte comme « *la seule réalité linguistique et culturelle.* » (Godard, 2015, p. 10). L'apprentissage repose sur la traduction de textes littéraires, nécessitant une étude minutieuse des textes. Cette analyse doit se déployer de manière exhaustive et approfondie, afin

d'obtenir une traduction aussi bien précise que fidèle. Car, pour reprendre les propos d'Anne Godard, « *Les textes sont considérés avant tout comme des modèles discursifs à imiter, transposer et traduire. L'objectif est de développer, chez le petit nombre d'élèves qui suivent une éducation secondaire, ce qu'on appelle alors « l'art de l'éloquence » : la capacité de composer des discours et de les orner.* » (Godard, 2015, P. 11). Ainsi, l'enseignement des langues et des littératures a pour finalité l'acquisition « *d'un savoir critique sur les œuvres léguées par l'Antiquité dont l'ensemble fonde l'Encyclopédie des connaissances humaines* » (Fumaroli, 1994, p. 7).

Pour Christian Puren, les finalités et les pratiques sociales de références que traduisent les objectifs d'enseignement visés dans le cadre des méthodologies traditionnelles concernent la culture et la langue. Elles visent la « *capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique* » et la « *capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité* » (Puren, 2022). Comme on peut le constater, la dimension idéologique est fortement présente dans les finalités et les buts pédagogiques des langues selon les approches traditionnelles. Car, attribuer le critère de *valeurs universelles* à une littérature élaborée dans un contexte historique et géographique particulier, n'est pas sans poser de tension notamment avec les défenseurs du relativisme culturel qui reprochent aux valeurs universelles de négliger la diversité culturelle et les différences contextuelles. Qui plus est, c'est ce souci d'adaptation au contexte qui est à l'origine de la première rupture méthodologique notamment entre les méthodologies traditionnelles et les méthodologies suivantes.

4.3. La méthodologie directe : 1890

L'émergence de nouveaux enjeux notamment géopolitiques et économiques imposés par la révolution industrielle en Europe s'est traduite, dans le domaine des langues, par émergence de nouvelles attentes sociales et nouveaux besoins en langues. Les résultats de plus en plus insuffisants et inadaptés au contexte

obtenus en matière d'enseignement des langues remettent en question les méthodologies existantes devenues désormais incapables de répondre à la demande sociale (Puren, 1988, pp. 65-67).

Dans ce contexte, on s'accorde à dire que l'émergence de la méthodologie directe représente l'un des changements significatifs qui ont marqué le domaine de l'enseignement des langues. Les changements suscités par cette rupture concernent, outre l'aspect méthodologique, les finalités, les objectifs ainsi que les outils utilisés dans le cours de langue.

Cuq et Gruca avancent à ce propos que, « *La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe.* » (Cuq & Gruca, 2013, p. 256)

Comme son appellation le suggère, la méthodologie directe propose donc d'enseigner la langue étrangère directement en faisant abstraction de la langue maternelle. Recourir à cette dernière est déconseillée (voire interdite) en classe, et la langue étrangère représente l'outil et l'objet d'enseignement. Toutefois, comment les élèves peuvent-ils comprendre une langue étrangère avec laquelle ils n'avaient pas de contacts auparavant et ne pas recourir à la langue maternelle ? A ce problème, la méthodologie directe propose deux solutions (Puren, 1988) :

- L'utilisation des éléments non-verbaux.
- Commencer par l'environnement immédiat de l'élève, c'est-à-dire le tableau, la chaise, la table et l'environnement de la classe

4.3.1. Principes de la méthodologie directe

L'enseignement commence par le vocabulaire courant qui relève de l'entourage proche de l'apprenant pour l'élargir progressivement vers d'autres sphères. Le principe est de commencer les leçons à partir des objets qu'il peut voir et associer aux vocables correspondants.

L'enseignement de la prononciation et de l'oral : ces deux aspects de la langue prennent toute leur importance avec la méthodologie directe, puisque l'objectif premier c'est d'apprendre la langue afin de l'utiliser pratiquement dans le commerce, l'industrie, la science, etc.

La progression doit se faire ce que l'élève connaît pour aller ensuite vers ce que l'élève connaît moins et du simple au moins simple et au plus compliqué. Quant à l'approche des textes, on favorise le sens global du texte (Puren, 1988). Les notions grammaticales sont enseignées suivant une approche implicite et inductive (Puren, 1988) : à partir d'exemples choisis, les élèves sont appelés à induire les règles de grammaire qui ne peuvent être expliquées ni en langue étrangère ni en langue maternelle, et par conséquent, doivent être retenues comme des automatismes. Le rôle de l'élève devient plus actif comparativement aux méthodologies traditionnelles. La méthodologie directe constitue une véritable rupture méthodologique (Puren, 1988), et « *Si elle n'a pas pu répondre à tous les problèmes posés par l'enseignement des langues vivantes, la méthodologie directe a posé, cependant, les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité et a su soulever les questions qui sont toujours d'actualité en didactique des langues.* » (Cuq & Gruca, 2013, p. 258) concluent les spécialistes.

4.3.2. La littérature dans la méthodologie directe

Comme le précisent plusieurs auteurs, notamment Christian Puren (1988), dans le cadre de la méthodologie directe, les finalités de l'enseignement des langues étrangères sont, selon l'instruction de 1902, les besoins pratiques, les études littéraires et l'information scientifique. Comme il est explicitement recommandé dans le texte de l'instruction officielle de 1902, « *L'objet de*

l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des besoins littéraires, soit pour l'information scientifique. » (Instruction officielle de 1902 cité dans Puren, 1988, p. 117)

Même si la méthodologie directe est considérée comme une rupture dans l'évolution des approches méthodologiques dans l'enseignement des langues, la littérature demeure comme une partie des finalités de l'enseignement des langues. Pour mieux saisir le rôle de la littérature dans les dispositifs méthodologiques directs, il convient d'examiner ce rôle suivant le texte de l'instruction, dans les trois cycles scolaires (Puren, 1988).

Dans le premier cycle, le texte littéraire n'est pas sollicité et sa présence est quasi absente dans les programmes, en raison notamment de changement des objectifs, des priorités et des enjeux de l'enseignement des langues. Comme il est précisé précédemment, l'environnement immédiat et la communication orale en langue étrangère sont désormais placés au centre du dispositif méthodologique direct et l'élève est encouragé à penser et s'exprimer directement dans la langue cible.

Dans le second cycle, les textes littéraires sont considérés comme des outils pour enseigner la langue et faire découvrir à l'élève la culture de la langue cible. Au sujet des textes à lire au second cycle, le texte de loi de 1902 précise que « *Le livre de lecture contenant des récits d'histoire ou des légendes, des tableaux de la vie à l'étranger, des notions pratiques présentées sous une forme brève et agréable. Choix de nouvelles et de saynètes, donnant autant que possible, en même temps que des modèles de styles pour la narration, des peintures de mœurs contemporaines. Ce recueil contiendra aussi des pièces de vers.* » (Puren, 1988, p. 117). Ce passage montre explicitement comment la méthodologie directe a repris le principe de la méthodologie traditionnelle selon lequel la littérature représente un modèle linguistique et un tableau culturel.

A partir du 3^{ème} cycle, la langue est censée être suffisamment maîtrisée, la littérature devient un objectif. Pour l'instruction de 1902, « *La langue est suffisamment connue pour que la lecture cesse d'être en elle-même son propre but : on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature.* » (Puren, 1988, p. 118)

En effet, l'instruction de 1901 annonçant l'émergence de la méthodologie directe, suggère d'enseigner progressivement la langue et la littérature suivant une approche chronologique, après la maîtrise de la langue, comme le précise l'extrait suivant : « *La littérature, manifestement essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes ; et à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à des lectures de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livres ouverts. Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue, soit parlée soit écrite, qui reste la fin principale de tout enseignement.* » (Instruction officielle de 1901 cité dans Puren, 1988, p. 118)

De même pour l'enseignement direct de la langue étrangères, la méthodologie directe propose de permettre aux élèves de découvrir directement la littérature étrangère, sans faire appel à la traduction vers la langue maternelle. C'est l'idée qu'exprime Christian Puren (1988, p. 119) lorsqu'il parle de faire lire aux élèves les romans, les contes, les poésies, en vue de leur faire-vivre la culture étrangère de l'intérieur.

4.4. De la méthodologie audio-orale à la méthodologie audiovisuelle structuro-globale : 1940

4.4.1. Méthodologie audio-orale

C'est en Amérique du nord que la méthodologie audio-orale est née dans le contexte profondément marqué par la deuxième guerre mondiale. L'implication des États-Unis d'Amérique dans le conflit armé, où dominait jusque-là la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction (Puren,

1988, p. 195), a générée un besoin pressant de former rapidement aux langues étrangères vivantes, notamment celles des pays ennemis, des militaires capables d'exécuter efficacement tout sorte de missions sur les terrains des opérations militaires. A ce propos, Christian Puren précise que « *À la suite de l'attaque de Pearl Harbor et de l'entrée en guerre des Américains qu'elle provoque, l'armée américaine lance un gigantesque programme, le ASTP (Army Specialised Training Program), destiné à former rapidement un nombre suffisant de militaires ayant une connaissance pratique des langues parlées sur les futurs théâtres d'opérations.* » (Puren, 1988, p. 195). La langue parlée est au centre des objectifs prioritaires de l'enseignement des langues. Ce dernier vise à former un locuteur dont la prononciation est aussi proche que celle des locuteurs natifs. Le magnétophone est utilisé pour enseigner et corriger la phonétique des apprenants lors des productions orales.

4.4.1.1. Principes méthodologiques de la méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale, ainsi que le relèvent J-P Cuq et Isabelle Gruca (2013), accorde beaucoup d'importance à la réception et à la production orales. Pour l'audition (l'écoute), la méthodologie audio-orale a introduit le magnétophone afin de travailler et corriger la discrimination auditive et la prononciation des élèves. En outre, les dialogues sont au centre des leçons de la méthodologie audio-orale, dans lesquelles on fait écouter et répéter les élèves des phrases construites autour de structures syntaxiques (référence à la linguistique structurale) qui servent de modèles à reproduire.

Dans sa vision de l'enseignement/apprentissage, cette méthodologie s'appuie sur la théorie psychologique béhavioriste selon laquelle l'enseignement (et, par voie de conséquence, l'apprentissage) consiste à modeler le comportement des élèves, en leur faisant vivre des situations dans lesquelles ils feront face à des stimuli qui vont leur permettre de produire les réactions attendues. Ces réactions sont des apprentissages qui se manifestent sous forme de comportements modelés qu'il faut renforcer à l'aide d'exercices de renforcement. Les dialogues proposés au début de l'apprentissage sont des

stimuli qui visent à acquérir des structures syntaxiques renforcées par des exercices de substitution et de transformation.

La méthodologie audio-orale n'a pas échappé à la logique de remise en question qui caractérise l'histoire et la succession des méthodologies dans le temps. En fait, elle « *a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques : sur le plan linguistique, par la grammaire générative-transformationnelle et, sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus innés.* » (Cuq & Gruca, 2013, p. 260). Cependant, cette méthodologie a marqué de manière significative l'évolution des approches pédagogiques adoptées dans l'enseignement des langues en étant la première à intégrer l'interdisciplinarité et à mettre en avant l'utilisation des supports audiovisuels comme élément central du renouvellement méthodologique. (Cuq & Gruca, 2013, p. 260).

4.4.2. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) : 1950-1980

La méthodologie SGAV est apparue en France pendant la période de la guerre froide en réaction aux enjeux politiques et géopolitiques imposés par le contexte d'après-guerre mondiale et postcoloniale. Car, « *Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France doit renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales et, enfin, restaurer son prestige à l'extérieur.* » (Cuq & Gruca, 2013, p. 260). Face à ces enjeux, les gouvernements français ont mis en place une politique qui vise la promotion de la langue française au-delà de l'hexagone et adopter des initiatives et mettre en place des actions qui visent à rendre son apprentissage plus facile. Ainsi, le premier matériel méthodologique conçu selon les principes de la méthodologie SGAV a été élaboré en France dans un contexte mondial caractérisé notamment par la

domination des Etats-Unis, pour diffuser le français à l'étranger et contrer la domination de l'anglais.

Pourquoi l'appellation **Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)** ?

Profondément influencée par l'approche structuraliste de Saussure, la méthodologie SGAV considère la langue comme un moyen d'expression et de communication orales, et vise à enseigner la parole en situation : « *La notion de structuro-global illustre bien cet aspect : si toute **structure** s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif « **global** » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale.* » (Cuq & Gruca, 2013, p. 261). Elle doit être considérée de manière globale, en intégrant tous ses éléments internes, tels que l'intonation et l'expression corporelle. Les outils audio-visuels sont utilisés pour mettre en valeur la forme de cette structure dans un dialogue et du contexte qui lui donne sa signification.

Ainsi, le contexte est mis en scène à l'aide du magnétophone qui enregistre les dialogues (c'est l'aspect audio) et du film fixe qui fait dérouler des images qui renvoient à la situation de communication (c'est l'aspect visuel). Ce dispositif audiovisuel est censé immerger les apprenants dans une situation de communication authentique à travers des dialogues repris en se basant sur des situations authentiques de la vie quotidienne.

4.4.2.1. Principes méthodologiques de la méthodologie SGAV

Plusieurs principes caractérisent la méthodologie SGAV (Puren, 2002) :

- La parole occupe une place centrale, d'où l'importance de l'aspect acoustico-visuel (l'oreille et la vue) de la langue dans ce système méthodologique.
- Le principe de la **fréquence** des structures dans les dialogues impose un enseignement implicite et inductif de la grammaire. Ainsi, la réutilisation dans

divers contextes des structures du dialogique étudiées est consolidée par les exercices structuraux.

➤ L'oral est considéré comme la compétence fondamentale qu'il faut apprendre pour communiquer. L'enseignement de l'écrit perçu comme étant dérivé de la communication orale est différé : après avoir fait 60 heures de cours environ, les élèves découvrent l'écrit.

La leçon SGAV est basée sur différents moments successifs appelés moments de la classe : 1) Une étape d'introduction du dialogue enregistré. Une phase d'explication impliquant une reprise du dialogue image par image ou séquence par séquence. Un moment de mémorisation des structures du dialogue et de répétition phonétique. Un moment de réutilisation et d'exploitation des éléments mémorisés et nouvellement appris. Un moment de transposition guidant l'élève à utiliser de manière plus spontanée les éléments acquis dans des situations similaires.

L'avènement de ces méthodologies marque le déclin total du texte littéraire dans l'enseignement des langues, au point de l'évincer des manuels pour le remplacer par le son et l'image, jugés plus authentiques. Ainsi, le français authentique se substitue au français littéraire considéré comme une langue au service d'une culture élitiste. Et pour reprendre les termes d'Anne Godard, la littérature est doublement exclue dans les cours des méthodologies audio-orale et SGAV : « *comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste.* » (Godard, 2015, p. 16)

4.5. L'approche communicative

En début de la décennie 80, on a commencé à remettre en question les méthodologies SGAV parce qu'elles ne satisfaisaient plus aux besoins de communication des apprenants. Voici quelques témoignages d'apprenants qui mettent explicitement en valeur les limites des méthodologies SGAV (Germain, 1993, p. 16) :

- « *Nous apprenons : où est-ce qu'il va ? il va au café. Mais quand quelqu'un parle à moi à la cafétéria, je ne comprends pas ...*
- *Je parle avec difficulté encore ... je n'ai pas envie de parler ... j'ai un blocage ... je sais les structures, mais je ne peux pas parler²² »*

Ainsi, le français authentique promis par les méthodologies Audio-orale et SGAV laisse la place à la déception et au désenchantement des apprenants. La description et l'enseignement des structures élémentaires de la langue n'a pas abouti au développement d'une compétence de communication véritable.

L'échec des méthodologies audio-visuelles et leur incapacité à répondre aux attentes du nouveau public apprenant, notamment celui des scientifiques, combiné au développement de théories de références innovantes et à l'émergence de nouvelles perspectives linguistiques, (Cuq & Gruca, 2013, p. 264) : « [...] va donner naissance à la problématique du français instrumental, puis du français fonctionnel, la didactique des langues va s'orienter vers de nouvelles options méthodologiques : il s'agit de l'approche communicative, que certains didacticiens, comme Christian Puren, considèrent comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle. »

En outre, l'usage du terme « approche » pour indiquer la nouvelle orientation méthodologique de l'enseignement des langues étrangères, reflète la volonté de sortir ce dernier d'une conception dogmatique vers l'éclectisme méthodologique qui devrait accompagner la complexité du contexte actuel d'enseignement de la langue. Car, « *Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, se présentent comme souplesment adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage.* » (Cuq, 2003)

C'est donc ce triple caractère : souplesse, adaptabilité et ouverture, qui justifie l'emploi du mot approche au lieu de méthodologie. L'approche communicative serait ainsi, plus souple et moins dogmatique que les

²² Propos transcrits tels quels

méthodologies précédentes. Cette approche vise essentiellement à développer une compétence communicative chez l'apprenant.

De manière générale, un enseignement de langue de type communicatif est fondé sur deux principes : des actes de parole (comme présenter quelqu'un et se présenter, dire bonjour/au revoir, présenter un métier, etc.) et des notions de langue (notions de grammaire, lexicales, etc.).

Dans un cours de type communicatif, la notion de besoin tient une position centrale. « *L'analyse des besoins tente de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant en termes d'identité, de niveau d'études, de personnalité, etc., la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la langue étrangère, quelles aptitudes il souhaite développer (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite)* » (Bérard, 1991, p. 126)

4.5.1. La littérature et l'approche communicative :

L'approche communicative a introduit le texte littéraire dans le cours de langue comme un document authentique, notamment pour illustrer et enseigner la dimension culturelle de la langue. Le texte littéraire expose les visions du monde d'une autre culture dans une langue différente, fournissant ainsi la chance d'observer l'Autre, éveillant simultanément la curiosité et l'empathie. En outre, il offre la possibilité d'adopter un regard actualisé sur sa propre identité. Comme le souligne Martine Abdallah-Preteille, le texte littéraire « *parle à chacun de nous et en même temps à tout le monde. Elle crée un espace d'authenticité partagée, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et singulier* » (Martine Abdallah-Preteille citée dans Godard, 2015, p. 52)

4.6. La littérature et la perspective actionnelle du CECRL

Avant d'aborder la place de la littérature dans la perspective actionnelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

(désormais CECRL), il est approprié de rappeler le contexte dans lequel est apparu celui-ci ainsi que les objectifs qui lui sont assignés.

Il est clairement défini dans le document même du CECRL que ce dernier « [...] offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. » (CECRL, 2001, p. 9)

Même si ce référentiel porte sur toutes les langues vivantes, il est cependant fondamental de rappeler que le contexte d'application pour lequel est destiné ce cadre de référence est l'Europe et les différents cadres institutionnels mis en place pour organiser et promouvoir la coopération politique, économique, culturelle et monétaire entre les Etats membres de l'espace communautaire européen.

Le CECRL a été donc élaboré comme un outil méthodologique de langue qui va contribuer à la réalisation du projet multidimensionnel, politique, économique, culturel des pays européens. Il « *concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les recommandations R(82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres : parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel* » (CECRL, 2001, p. 9)

On peut résumer l'essentiel des objectifs de l'apprentissage des langues et les principaux enjeux linguistiques et culturels sous-jacent à la construction d'une union politique, économique et culturelle plus étroite entre les Etats, énoncés dans le préambule de la *Recommandation R(98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes*²³ dans les points suivants :

- Élaborer des domaines d'intervention particuliers, tels que la création de stratégies pour diversifier et intensifier l'apprentissage des langues en

²³ Conseil de l'Europe, « Recommandation n° R(98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes », Strasbourg, Conseil de l'Europe (1998). Disponible sur : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900016804fda7c>.

faveur du plurilinguisme dans un contexte paneuropéen, le renforcement des liens et des échanges, ainsi que l'exploitation des nouvelles technologies de l'information et de la communication ;

- Préparer l'ensemble des citoyens européens à relever les défis accrus de la mobilité et de la coopération internationales, tant dans les domaines de l'éducation, de la culture et des sciences que dans ceux du commerce et de l'industrie ;
- Encourager la compréhension réciproque, favoriser l'esprit de tolérance, promouvoir le respect des identités et célébrer la diversité culturelle grâce à une communication internationale plus efficace.;
- Préserver et approfondir la richesse ainsi que la diversité de la vie culturelle européenne en favorisant une meilleure compréhension mutuelle des langues nationales et régionales, y compris celles qui sont moins répandues ;
- Satisfaire au besoin d'une Europe multilingue et multiculturelle en renforçant significativement la capacité des Européens à communiquer au-delà des barrières linguistiques et culturelles ;
- Prévenir les risques découlant de la marginalisation des individus qui ne disposent pas des compétences requises pour communiquer dans une Europe interactive ;

Ces recommandations constituent des finalités pédagogiques, en tant que valeurs et orientations générales des systèmes éducatifs et de formation européenne, que l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes doit contribuer à réaliser.

L'orientation méthodologique retenue pour mettre en œuvre les objectifs du CECRL est « *de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECRL, 2001, p. 15)

La perspective actionnelle met en relation l'apprentissage de la langue en contexte scolaire et l'usage de la langue en contexte social. En ce sens que l'apprenant d'une langue, considéré aussi bien en amont qu'en aval de l'apprentissage comme usager de cette langue, apprend en vue de réaliser des actions sociales avec d'autres acteurs qui des cultures et des langues différentes, dans un environnement donné et un domaine particulier. Ainsi, la langue n'est plus seulement un moyen de communication, elle est aussi un outil d'action qui permet de surmonter les difficultés langagières posées par la situation (l'environnement et/ou le domaine) dans laquelle l'apprenant/utilisateur est appelé à agir avec d'autres acteurs. En d'autres termes, l'objectif final de l'apprentissage d'une langue est de permettre à l'apprenant/usager d'agir et d'interagir avec autrui.

A ce sujet, les auteurs du Cadre précisent que « *Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.* » (CECRL, 2001, p. 15)

La perspective actionnelle est clairement associée aux notions de tâche et d'action. Christian Puren distingue la tâche scolaire (ou d'apprentissage) et l'action sociale (ou d'usage), « *contrairement aux auteurs du CECR qui utilisent les deux mots [tâche et action] l'un pour l'autre* » (Puren, 2006, p. 6) admet l'auteur. Pour lui, l'action correspond à « *ce que l'on veut que l'apprenant soit capable de faire en langue-culture étrangère en société.* », elle relève des objectifs (Puren, 2006, p. 7). Tandis que la tâche renvoie à « *ce que l'on fait faire en classe aux apprenants pour qu'ils soient capables de réaliser en société les actions visées.* » et relève des moyen (Puren, 2006, p. 7).

Le principe fondamental de la perspective actionnelle est *l'homologie fin-moyen*. C'est-à-dire, pour faire de l'apprenant de langue un acteur social capable d'agir et d'interagir, les tâches scolaires relevant de la situation d'apprentissage, doivent être aussi proches que possible des actions sociales

de la situation d'usage. Pour les spécialistes, la perspective actionnelle a été introduite pour pallier les faiblesses de l'approche communicative, qui se basait sur la simulation de situations de communication à l'intérieur de la classe.

4.6.1. Les niveaux de référence (de compétence) et le texte littéraire dans le CECRL

En fait, le CECRL a été élaboré pour faciliter l'harmonisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en Europe et aider les acteurs concernés, notamment les concepteurs de programmes et les praticiens, « [...] à *décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. C'est à cet effet que l'on a conçu le **Schéma descriptif** et les **Niveaux communs de référence**. Ensemble, ils fournissent une grille conceptuelle que les utilisateurs exploiteront pour décrire leur système.* » (CECRL, 2001, p. 23)

Ces niveaux de référence sont présentés en approche arborescente de trois niveaux généraux, A, B, C, dont chaque niveau est subdivisé en deux sous-niveaux inférieurs : A1, A2 ; B1, B2 ; C1, C2. La figure suivante présente de manière schématique les niveaux communs de référence et leurs niveaux inférieurs (CECRL, 2001, p. 25) :

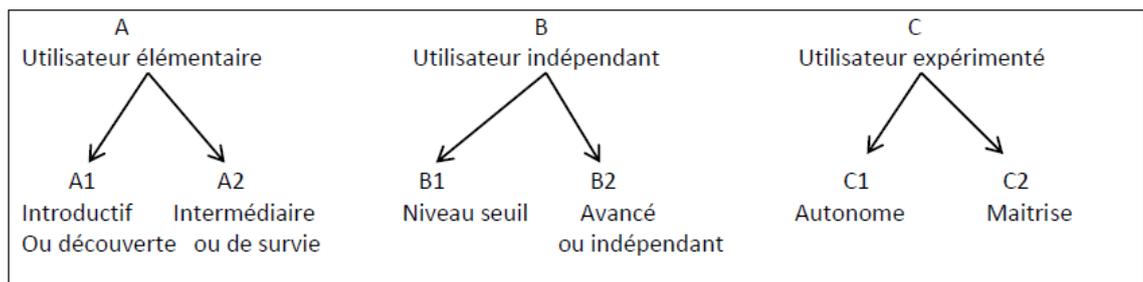


Figure 1.

Selon le CECRL, la compétence communicative langagière peut se réaliser concrètement, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, dans quatre domaines possibles : la production, la réception, la médiation et l'interaction. L'interaction est

entendue dans le sens d'alternance des moments de réception et de production dans une situation de communication. La médiation c'est permettre à un tiers, via les procédés de traduction et d'interprétariat par exemple, d'accéder à une ressource linguistique à laquelle il n'a pas accès seul. Ainsi, la compétence communicative dans la PA se voit élargir ses domaines de réalisation au-delà du schéma classique réception/production pour englober l'interaction et la médiation langagières.

4.6.2. La littérature et le CECRL

Même si la littérature et le texte littéraire ne jouissent pas d'un rôle privilégié dans le CECRL et les différents descripteurs présentés, le Cadre réserve néanmoins à la littérature et au texte littéraire une place *importante au plan éducatif* (CECRL, 2001, p. 47) dans le cadre de ce qui est appelé « *Utilisation esthétique ou poétique de la langue* » (CECRL, 2001, p. 47), qui peut se réaliser à tous les niveaux de *compétences à communiquer langagièrement* et des *capacités à faire* : la production, la réception, la médiation et l'interaction aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

De façon plus globale, les auteurs du cadre attribuent à la littérature un rôle de patrimoine culturel et considèrent que « *Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer.* » (CECRL, 2001, p. 47)

Quant aux finalités des études littéraires, les auteurs du cadre affirment que ces dernières « *ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques.* » (CECRL, 2001, p. 47). Ils espèrent également que le *Cadre de référence* constituerait un outil pertinent pour les enseignants de littérature à tous les niveaux qui va les aider à rendre « [...] *leurs buts et leurs démarches plus transparents.* » (CECRL, 2001, p. 47)

La littérature est sollicitée à partir de B2 pour la lecture et C2 pour l'écriture, dans les niveaux communs de compétences (CECRL, 2001, p. 27). Pour le niveau de lecture B2, la capacité à lire correspond à la capacité de *l'apprenant/utilisateur* à comprendre un texte littéraire contemporain écrit sous forme de prose. Pour le niveau de lecture C1, la capacité de lecture de *l'apprenant/utilisateur* correspond à la capacité de comprendre des textes littéraires *longs* et *complexes* tout en appréciant les variations de style. Quant au niveau de lecture C2, la capacité à faire de *l'apprenant/utilisateur* est évaluée par la capacité à lire sans effort une œuvre littéraire. La compétence d'écriture en C2 est évaluée à partir de la capacité de *l'apprenant/utilisateur* à résumer et critiquer par écrit une œuvre littéraire. Le texte littéraire est indirectement utilisé pour évaluer la compétence d'expression orale en continu au niveau B1. En réalité, cette aptitude à réaliser est également évaluée en termes de capacité de l'apprenant ou de l'utilisateur à narrer une histoire, à décrire l'intrigue d'un film ou d'un livre, et à exprimer ses réactions.

Indubitablement, le texte littéraire est (re)devenu un support modèle incontournable pour enseigner certains aspects de base de la langue. Il constitue l'outil le plus disponible qui offre à l'apprenant l'opportunité de prendre connaissance d'une certaine mécanique linguistique et stylistique de la langue, et être en contact de façon permanente avec la langue objet d'enseignement. Et de manière plus générale, le texte littéraire facilite également l'appropriation de méthodes d'interprétation et d'observation qui préparent à des études scientifiques futures, tout en permettant la découverte du monde culturel francophone.

4.7. Organisation pédagogique de l'enseignement supérieur : approche-cours et approche-programme

En matière d'organisation pédagogique, selon la littérature scientifique deux modèles d'organisation pédagogique se côtoient dans les différents systèmes d'enseignement supérieur : l'approche-cours et l'approche programme.

4.7.1. L'approche-cours

Le modèle d'organisation pédagogique de l'approche-cours est largement répandu jusqu'au début du XXIème siècle. Ce modèle se caractérise par une focalisation sur l'enseignant. Comme l'intitulé du modèle le suggère, l'enseignant est chargé de concevoir individuellement son cours et de le dispenser de manière autonome et indépendamment des autres cours du parcours de formation. Comme l'affirme assez nettement Prégent et al (2009, p. 01) « *Il s'agit d'une organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul « ses » cours de la meilleure façon possible. Tout cela se passe de façon plutôt isolée, dans une méconnaissance relative des autres cours du programme d'études et sans interactions longitudinales significatives avec les autres professeurs et les autres cours de toutes les années du programme.* ». Les principales caractéristiques de l'approche-cours sont (Prégent et al, 2009) :

4.7.1.1. Vision individualiste de l'enseignement

Pour le modèle d'organisation pédagogique de l'approche-cours, l'enseignant occupe une position centrale, et les contenus sont conçus et présentés de manière autonome, sans nécessairement assurer une cohérence intégrée. La priorité n'est pas donnée à la cohérence de la formation, et les enseignants peuvent avoir des visions variées, voire divergentes, du déroulement de la formation.

4.7.1.2. Centration de l'enseignement sur l'expertise de l'enseignant

Ainsi, l'expertise de l'enseignant joue un rôle fondamental dans l'élaboration des contenus. Et lorsque l'enseignant est appelé à collaborer avec ses collègues, la coordination se fait en fonction des dynamiques de pouvoir préexistantes : chaque enseignant défend sa spécialité qu'il estime être la plus essentielle à dispenser aux étudiants.

4.7.1.3. Responsabilité dispersée

La responsabilité du cours est assumée de manière individuelle par chaque enseignant, indépendamment des objectifs de la formation. L'évaluation globale de la qualité de la formation devient complexe notamment en raison du manque d'une vision commune et partagée par les enseignants du parcours de formation.

4.7.2. L'approche-programme

De plus en plus appliquée dans les systèmes d'enseignement supérieur, en particulier dans les pays occidentaux, l'approche-programme a émergé dans les établissements d'enseignement collégial au Canada dans les années 1970, avant d'être mise en place dans les universités à partir de 1990.

Différentes définitions ont été proposées pour décrire cette approche. Pour Rogier (2012, p. 98), l'approche-programme c'est « *Partir du projet de formation, de l'idée de profil d'étudiant souhaité au terme du programme. C'est poser des questions telles que : qu'est-ce que nos étudiants auront acquis au terme de leur parcours de formation ? De quoi seront-ils capables ? Quelles attitudes et savoir-être attendons-nous qu'ils acquièrent ? Dans quelles situations seront-ils compétents ?* ».

Cette définition souligne la nécessité de travailler dans le cadre d'un projet de formation de l'étudiant qui doit être articulé avec le profil de sortie. Ce dernier décline les connaissances, les compétences, les attitudes et les savoir-faire que l'étudiant devraient maîtriser pour réaliser son projet de formation. L'évaluation est focalisée sur les acquis effectivement appris par l'étudiant.

D'autre part, Sylvestre et al (2013, p. 104), définissent l'approche-programme comme une approche qui vise « [...] à développer une vision commune et collective du programme et de ses intentions formatives. Pour y arriver, on réfléchit en équipe pédagogique à ce que représente le programme, ses finalités, sa structure. »

Cette définition met en valeur le point focal de l'approche-programme qui consiste à développer une vision commune du parcours de formation. Pour

développer une compréhension partagée des intentions formatives de la formation, l'approche-programme met en avant la réflexion en équipe pédagogique sur les programmes, les objectifs et les finalités.

Les principales caractéristiques de l'approche-cours sont (Prégent et al 2009):

4.7.2.1. Un projet de formation orienté vers un profil de sortie

L'enseignement et l'acquisition de compétences s'inscrivent dans le cadre d'un programme de formation orienté vers un profil de sortie. Ce dernier doit être en adéquation avec les besoins et les exigences du contexte socioéconomique et joue, ainsi, le rôle d'un guide structurant de la formation.

4.7.2.2. Des connaissances et des compétences à définir

La réalisation des résultats attendus exprimés dans le profil de sortie implique de définir de manière explicite les compétences et les connaissances, tant au niveau technique (hard skills) que transversal (soft skills). Ces connaissances doivent être intégrées de façon cohérente à chaque étape du parcours de formation de l'étudiant.

4.7.2.3. Transparence, concertation et amélioration continue

L'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de formation sont effectuées de manière collaborative et coordonnée, impliquant toutes les parties prenantes. Cela se fait de manière transparente, avec des feedbacks visant à favoriser l'amélioration continue du programme.

4.7.2.4. Collaboration, cohérence et alignement

Les enseignants travaillent en collaboration de manière continue et collégiale pour réaliser les objectifs du programme. La cohérence du programme de formation implique l'alignement du profil de sortie, des objectifs d'apprentissage, des savoirs et des compétences visées, des méthodes d'enseignement, des ressources pédagogiques, des activités, des outils médiatiques et documentaires, ainsi que des modes d'évaluation de l'apprentissage.

L'enseignement de la littérature dans le cadre d'un programme de formation de licence en langue étrangère nécessite l'articulation des objectifs des matières littéraires avec les différentes compétences que les étudiants doivent développer au terme du parcours de formation. En outre, pour donner un sens à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature et promouvoir la lecture littéraire, le profil de sortie doit comprendre les savoirs et les savoir-faire littéraires élaborés à partir des différents usages de la littérature dans la vie réelle. Ainsi, les contenus d'enseignement et d'apprentissage seront ancrés dans des situations réelles et significatives, et seront intégrés dans des contextes concrets et pertinents pour l'étudiant.

5. Chapitre V Didactique de la littérature en Algérie : éléments de contexte

5.1. Introduction

L'utilisation de la langue française au-delà des frontières de la France, l'Histoire, les flux migratoires vers la France, la mobilité internationale et la mondialisation ont engendré plusieurs contextes d'usage et d'enseignement du français. La didactique du français a construit sa légitimité autour des questionnements posés par l'enseignement des langues dans ces divers contextes. Les professionnels, les chercheurs et les spécialistes se sont rendu compte que l'enseignement de la langue française à un français de souche, à un immigré et/ou à ses enfants, à un apprenant algérien ou sénégalais ne devrait pas se faire de la même manière. Chaque contexte a ses caractéristiques, ses difficultés, ses contraintes qui le caractérisent, et par voie de conséquence, des objectifs différents.

Pour mieux cerner les contours de ces différents contextes, les didacticiens ont distingué deux grandes situations où le français est le même objet d'enseignement-apprentissage néanmoins dans des conditions différentes : le français langue maternelle (FLM) et le français langue étrangère (FLE).²⁴ Au sujet du rapport qu'il pourrait y avoir entre ces deux grands domaines, certains spécialistes voient qu'ils sont complémentaires tandis que d'autres pensent qu'ils sont différents.

Si l'on peut constater un certain intérêt, voire une certaine admiration, pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française comme langue étrangère, il n'en est pas le cas pour la littérature française. Cette dernière est considérée, notamment du point de vue institutionnel, plutôt dans ses dimensions culturelle et idéologique. Comme le souligne avec pertinence A. Séoud : « *du côté de l'étranger, on manifeste moins d'engouement pour la littérature que pour la langue. Il y a même parfois, y compris dans la sphère*

²⁴ Nous reprenons ici la définition de Jean-Pierre Cuq selon laquelle toute langue non maternelle est une langue étrangère. De ce fait, la catégorie de Français langue seconde (FLS) est considérée comme une sous-catégorie du français langue étrangère.

des pays dits francophones, une certaine résistance à l'usage de cette littérature, voire un rejet. A tort ou à raison, la littérature est, bien plus que la langue, perçue comme un phénomène de culture, et est davantage liée à la question des valeurs [...] dont l'impact [de son apprentissage] peut créer des problèmes idéologiques d'identité et autres. » (1997, p. 20). En outre, tout comme la langue française, la littérature française est caractérisée par le pacte langue-nation, ce qui rend difficile sa promotion à l'extérieur de la France.

La recherche en didactique de la littérature doit prendre en compte cette réalité pour mieux appréhender la complexité des contextes dans lesquels sont enseignées la langue et la littérature françaises.

5.2. La littérature et le contexte culturel algérien

Pour comprendre pourquoi il y a deux versions de la pièce théâtrale *Le Cid*, une qui date de 1936 et l'autre de 1660 et saisir le rôle de l'Académie Française dans la querelle qu'avait déclenché la 1^{ère} version, Alain Viala (Viala, 2009, p. 35) suggère comme préalable de réfléchir à tout une série de questions susceptibles d'éclaircir ce moment de tension :

-Quel était l'état du théâtre à cette époque ? Quel était l'état des institutions comme l'Académie française et quelle politique culturelle diffusaient-elles ? Qui allait au théâtre, qui lisait les pièces théâtrales, qui s'intéressait à de telles polémiques ? Quel était l'état de la morale dominante, quelles valeurs étaient en jeu ? Et pour qui ?

Si le questionnement d'Alain Viala porte sur la dimension temporelle du contexte, il en est de même pour la dimension spatiale du contexte d'enseignement et d'apprentissage de la littérature. Ainsi, pour saisir les enjeux qui sous-tendent l'enseignement de la littérature au XXI^e siècle dans le contexte algérien, une série de questions semblable à celle que suggère Viala peuvent être formulées :

-Quel est l'état de la littérature et de la culture aujourd'hui en Algérie ? Quel est l'état du champ littéraire et culturel, et quelle politique culturelle littéraire est-elle diffusée ? Quel est le rapport que les différentes générations entretiennent avec la littérature et la culture ? Quelles sont leurs pratiques ? À ces questions, il faut ajouter également celles relatives à la place des NTIC et des réseaux sociaux, ainsi que des fonctionnalités qu'elles proposent, dans la société.

5.2.1. La politique culturelle en Algérie

5.2.1.1. Le ministère de la culture

La politique culturelle en Algérie, menée officiellement à travers les services du ministère de la culture, est composée de cinq volets²⁵ : Patrimoine culturel, Diffusion culturelle, Développement et promotion des arts, Livre et lecture publique, et Action culturelle internationale. Dans le cadre du programme d'action du gouvernement, le ministre de la culture élabore et propose les éléments de la politique nationale culturelle, tout en supervisant sa mise en application²⁶.

5.2.1.2. La bibliothèque publique comme levier d'action de la politique culturelle

Pour le Manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique adopté en 1994, « *La bibliothèque publique, clé du savoir à l'échelon local, est un instrument essentiel de l'éducation permanente, d'une prise de décisions indépendante et du développement culturel de l'individu et des groupes sociaux.* »

Le décret exécutif n° 93-149 du 22 juin 1993 portant statuts de la bibliothèque nationale définit la vocation de la bibliothèque nationale en ces termes : il s'agit « *de collecter, conserver, communiquer le patrimoine culturel national quels qu'en soient les supports, et d'assurer une ouverture sur le patrimoine*

²⁵ <https://www.m-culture.gov.dz/index.php/fr/>

²⁶ Article 1 du Décret exécutif n° 05-79 du 26 février 2005 fixant les attributions du ministre de la culture.

universelle. Elle apporte sa contribution au développement du réseau national de bibliothèque et de documentation. » (Article 4)

Dans le cadre du développement du réseau national de bibliothèques publiques, il est créé 14 annexes à la bibliothèque nationale au niveau de 14 chefs-lieux de wilaya. Les objectifs²⁷ de ce réseau sont de quatre ordres :

➤ **Objectif éducatif et pédagogique** : le réseau national de bibliothèques publiques est chargé de fournir des références, des livres, diverses sources d'information et tous les moyens qui favorisent l'auto-éducation et la préparation de la recherche scientifique.

➤ **Objectif culturel** : le réseau national de bibliothèques publiques joue le rôle de centres culturels majeurs et vertueux dans la société. A ce titre, il est chargé notamment de promouvoir la culture entre les citoyens, et de faciliter l'accès aux lecteurs aux ouvrages imprimés et non imprimés, afin de leur permettre de s'auto-cultiver.

➤ **Objectif d'information** : le réseau national de bibliothèques publiques est chargé de fournir du matériel de connaissance et des sources d'information par des moyens facile, moins d'effort le plus rapide possible pour servir la recherche scientifique.

➤ **Objectif de vulgarisation** : dans ce domaine, le rôle du réseau national de bibliothèques publiques consiste à contribuer à investir du temps pour que l'individu en profite et s'amuse et l'encourage à lire et à développer des compétences techniques et des connaissances.

Comme on peut le constater, en matière de politique culturelle publique en Algérie, les bibliothèques publiques jouent un rôle essentiel dans la promotion et la diffusion de la culture au sein de la société. Toutefois, comme toute politique publique, l'impact de la politique culturelle de l'Algérie sur la société

²⁷ Source : <https://www.m-culture.gov.dz/index.php/fr/lecture-publique/bibliotheque-principale-de-lecture-publique>

de manière générale est à déterminer à l'aide de méthodes adéquates d'évaluation des politiques publiques.

5.3. La littérature française dans le contexte d'enseignement-apprentissage algérien

5.3.1. Le concept de Français Langue Maternelle (FLM)

Isabelle Gruca et Jean-Pierre Cuq définissent la langue maternelle comme la première langue qui s'impose à tous (Cuq, Gruca, 2013, p. 90). Pour eux, la langue maternelle est étroitement liée aux premières expériences de compréhension, d'expression et de communication. Plusieurs paramètres caractérisent la langue maternelle selon ces auteurs :

5.3.1.1. Le paramètre social

La langue maternelle est la première langue de socialisation. Toutefois, l'appellation Langue maternelle n'est pas sans ambiguïté « *à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues.* » (Cuq, 2003, Dictionnaire). En fait, on a tendance à l'utiliser pour désigner la langue de la mère, du père, de la famille, de sa communauté et de manière générale, « *son premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières.* » (Cuq, 2003, Dictionnaire).

5.3.1.2. Le rang d'appropriation

L'antériorité qui caractérise la langue maternelle « *génère le plus souvent une compétence supérieure par rapport aux langues apprises ultérieurement et les linguistes concèdent volontiers au locuteur dit natif une intuition qui lui permet d'avoir des évaluations fiables sur les productions linguistiques observables dans sa langue.* » (Cuq, Gruca, 2013, p. 90). Ainsi, l'influence de la langue maternelle serait déterminante sur le développement des capacités langagières de l'apprenant.

5.3.1.3. Le mode d'appropriation

Le mode d'appropriation de la langue maternelle est qualifié souvent d'acquisition (par opposition à l'apprentissage). Du point de vue didactique, l'acquisition est un processus naturel, largement inconscient et involontaire.

5.3.1.4. Le critère de référence

La langue maternelle joue le rôle de langue de référence. C'est le système auquel l'apprenant de langues se réfère pour construire ses compétences en langues étrangères, et qui marque le point de départ de son interlangue. Le critère de référence joue également un rôle déterminant sur le plan culturel de manière à ce que la langue maternelle et la culture qu'elle véhicule deviennent la référence dans les processus d'appropriation d'autres langues.

5.3.1.5. Le critère d'appartenance

La langue maternelle suggère également le critère d'appartenance. Celui-ci « [...] fonde le groupe linguistique [d'appartenance] par opposition aux autres et établit une bonne part de l'identité sociale de l'individu. » (Cuq & Gruca, 2013, p. 93). La langue maternelle constitue, ainsi, un trait distinctif qui permet au groupe linguistique du locuteur de s'identifier par rapport aux autres groupes.

5.3.1.6. Langue de scolarisation

Aux critères cités précédemment, il faut ajouter le critère de langue de scolarisation. Dans bien de cas, la langue maternelle est le principal moyen d'enseignement et d'apprentissage. C'est la langue des manuels et celle utilisée lors des interactions éducatives.

En guise de synthèse, Cuq & Gruca (Cuq & Gruca, 2013, p. 93) définissent la langue maternelle comme « *une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique [et culturel]* »

5.3.2. Le concept de français langue première (FL1)

La langue première renvoie à la langue acquise chronologiquement en premier, par un individu, au moment du développement de sa capacité langagière (Cuq, 2003, p. 152). En fait, la notion de français langue première a été élaborée pour remédier aux lacunes qui caractérisent la notion de français langue maternelle. La mondialisation et l'immigration ont créé des situations inédites qui ne peuvent être couvertes par la notion de langue maternelle : par exemple la langue de socialisation et d'appartenance des enfants de familles maghrébines issus de l'immigration (notamment de la première génération), en l'occurrence le français, est différente de leur langue maternelle qui est habituellement un parler maghrébin.

Cette situation est caractéristique également du contexte algérien : de plus en plus de familles algériennes, notamment dans les grandes villes, emploient le français comme moyen de communication avec leurs enfants à la maison. Certains élèves déclarent même avoir le français pour langue « maternelle » (Blanchet, 2006, p. 32). Dans ces deux cas, la notion de français langue maternelle ne couvre pas leur réalité. Par conséquent, la langue française pour eux est une langue première.

5.3.3. Le concept de Français Langue Etrangère (FLE)

J-P Cuq et Isabel Gruca définissent la langue étrangère par opposition à la langue maternelle. Pour eux, « *Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. [...] une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s).* » (Cuq & Gruca, 2013, p. 93). Le degré de "xénité" d'une langue étrangère serait déterminé par trois types de "distance" (Cuq, 2003) :

5.3.3.1. La distance géographique

La distance géographique qui sépare l'apprenant du pays de la langue objet d'apprentissage joue un rôle important dans la relation didactique. La difficulté

et le cout du voyage par exemple ont des conséquences sur le degré de "xénité" d'une langue étrangère.

5.3.3.2. La distance culturelle

La distance culturelle renvoie aux pratiques culturelles qui sont plus ou moins compréhensibles pour les étrangers. Certaines pratiques culturelles orientales sont plus décodables que certaines pratiques occidentales pour une partie de la population maghrébine.

5.3.3.3. La distance linguistique

Les langues qui relèvent de la même famille sont plus proches entre elles. Les langues romanes par exemple : un apprenant qui maîtrise le français aura moins de difficultés à apprendre l'anglais et/ou l'italien qu'un apprenant qui ne maîtrise aucune langue romane.

5.3.3.4. Le FLE n'est pas la première langue de socialisation

Le cas des élèves maghrébins, notamment marocains et algériens, est particulier selon cette perspective : en effet, avant sa première année d'apprentissage de la langue française l'élève maghrébin est, sinon trilingue, du moins bilingue. Et sa première langue de socialisation est soit l'arabe dialectal du pays (ou de la région) soit l'une des variétés du berbère. Comme l'affirme Abdou Elimam : « *les systèmes linguistiques natifs en Algérie sont soit amazighs, soit magharibis (appartenant au Maghreb). La première souche est afro-asiatique, la seconde sémitique. La première hérite du libyque, la seconde hérite du punique – bien qu'elle ait beaucoup emprunté à l'arabe. Le reste, tout le reste n'est tout simplement pas natif.* » (Bacha, 2023, p. 186)

5.3.3.5. Le mode d'appropriation le plus important est l'apprentissage

Le mode d'appropriation est l'une des caractéristiques fondamentales d'une langue étrangère, qui est généralement l'apprentissage dans un cadre institutionnel (école et université), même si cet apprentissage peut être renforcé par des bains linguistiques dans le milieu naturel de la langue objet d'apprentissage.

5.3.3.6. Elle n'est pas ou peu une langue d'appartenance

Au sujet de la langue d'appartenance, il importe de préciser que le cas de la langue française est un cas particulier. En effet, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) rassemble des pays qui ont le français en commun. Pour les pays membres de l'OIF, la langue française est une langue d'appartenance même si elle est une langue étrangère pour certains d'entre eux.

5.3.4. Le concept de Français Langue Seconde (FLS)

L'élaboration des concepts de langue maternelle et langue étrangère s'est avéré insuffisant pour représenter toutes les situations où le français est un objet d'enseignement et d'apprentissage. A cet effet, un autre concept fait son apparition *« pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. »* (Cuq & Gruca, 2013, p. 93)

L'émergence du concept de FLS trouve ses racines dans deux facteurs : un facteur historique qui est la colonisation et facteur géographique (en rapport avec le facteur historique) qui l'augmentation des flux d'enfants de migrants scolarisés dans les pays de français langue maternelle.

La langue seconde est définie comme *« une langue de nature étrangère. (Puisqu'elle n'est pas maternelle). Elle se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ses aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendique. »* (Cuq, 2013)

Pour Jean-Pierre Cuq (1991), le statut de langue seconde découle de circonstances historiques particulières et d'une situation sociolinguistique spécifique. Doté d'un statut privilégié en tant qu'outil d'enseignement, la langue seconde joue un rôle crucial, à côté d'autres langues, dans le développement psychologique et cognitif des enfants. La langue seconde, de

par sa présence dans les domaines médiatiques, culturels et administratifs contribue également de manière significative aux capacités informatives des individus. La langue seconde a aussi un statut officiel ou social ou les deux.

5.3.4.1. Elle joue un rôle essentiel dans le système éducatif

Dans le contexte d'enseignement de français langue seconde, le français est une langue de scolarisation, soit entièrement ou partiellement, et les apprenants sont appelés à effectuer l'intégralité ou une partie de leur parcours éducatif en français. Le français langue seconde est enseignée, soit pour des apprenants qui viennent d'arriver dans des pays francophone (France, Belgique, Suisse, Canada), soit dans les pays de l'espace francophone issus de la colonisation et qui ont décidé de garder l'utilisation de la langue française même après leur indépendance²⁸. Le français langue seconde tient un rôle dans la production culturelle, et les locuteurs sont susceptibles de la pratiquer avec performance.

5.4. Quel statut pour la langue française en Algérie ?

Le statut du français en Algérie ne peut être abordé indépendamment de l'histoire du pays. En fait, l'Algérie a subi plusieurs invasions étrangères : phénicienne, carthaginoise, romaine, byzantine, arabe, turque puis française. L'entité socioculturelle contemporaine, avec toutes ses composantes, est les aboutissements de l'histoire du pays et de l'influence de multiples civilisations qui ont accompagné ces invasions étrangères.

Comme le soulignent Quefflélec et al (Quefflélec et al, 2002, p. 13), « *La succession des invasions et l'occupation des comptoirs maritimes et des grandes agglomérations entraînent l'implantation de langues et de variétés linguistiques diverses qui se superposent au substrat berbère sans connaître la même évolution ni la même fortune.* »

5.4.1. Situation sociolinguistique de l'Algérie

²⁸ Les DOM/TOM

Pour le sociologue français Pierre Bourdieu, la situation sociologique et sociolinguistique de l'Algérie juste avant le début de la période coloniale présente une opposition de plusieurs aires culturelles et linguistiques. Dans cette optique, il faut distinguer : « *les villes où l'on utilise des parlers préhilaliens (dits de citadins par opposition aux parlers villageois employés par exemple en Petite Kabylie) ; la zone de parlers bédouins qui comprend d'une part, la région des plaines, des collines et du littoral (hautes plaines constantinoises, Mitidja, Cheliff, collines bordières de l'Ouarsenis et du Dahra, plaines oranaises) peuplée actuellement de nouveaux sédentaires [...] qui vivent en habitat dispersé, et, d'autre part, les hautes plaines, lieu privilégié des parlers bédouins.* » (Bourdieu, 1970, p. 52)

Des spécialistes algériens partagent cette perspective. A ce sujet, Cherrad-Bencheфра décrit la situation sociolinguistique algérienne de la même manière : « *Ainsi la société algérienne de l'époque semblait nous offrir une première image composite où émergent des îlots linguistiques distincts (arabophones ou berbérophones) au niveau du cercle rural où le degré d'arabisation variait considérablement selon la distance par rapport au centre urbain. En effet, plus on se rapprochait des villes, plus l'arabe devenait langue principale.* » (Cherrad-Bencheфра, 1990, cité dans Queffélec et al, 2002, p. 15)

De ces deux citations, il en ressort de manière on ne peut plus claire, que « *l'opposition ville/campagne constituait donc l'essence de la société algérienne.* » (Queffélec et al, 2002, p. 15)

5.4.1.1. Les langues en présence avant la conquête coloniale française

Queffélec et al ont relevé la présence d'au moins cinq langues dans le paysage sociolinguistique algérien d'avant la conquête coloniale française (Queffélec et al, 2002, p.16)

➤ **L'arabe** : la langue arabe se manifeste dans ses deux variétés essentielles : classique et dialectale. La variété classique est la plus proche du coran et la langue officielle dont l'expansion est assurée essentiellement par les mosquées ainsi que par les écoles coraniques et les zaouïas dans le cadre de leurs activités

d'institutions traditionnelles chargées de l'instruction de la population. L'arabe classique est utilisé à l'écrit comme moyen de communication entre les personnalités chargées de l'exégèse religieuse islamique, ce qui confère à cette variété une dimension sacrée. La variété classique est utilisée également comme langue de scolarisation au niveau de tous les établissements chargés d'enseignement, ainsi que par les hommes de loi et les notables citadins.

La variété dialectale, qui est exclusivement orale, est utilisée par la grande masse de la population berbère et arabe, aussi bien rurale que citadine, pour gérer les interactions et les incompréhensions rencontrées lors des activités d'échanges commerciales, etc.

➤ **Le berbère** : idiome vernaculaire exclusivement oral est utilisé par les catégories économiques subalternes dans des situations de communication nettement plus restreinte de type familial. Cet idiome est présent dans ses trois variétés localisées géographiquement : le kabyle, le chaoui et le mozabite²⁹.

➤ **Le turc** : l'évolution de la place de la langue turque dans le paysage sociolinguistique algérien est en étroite relation avec la position socioéconomique de la classe minoritaire qui est au pouvoir et qui jouit d'une position socioéconomique privilégiée. En fait, son utilisation est limitée aux garnisons, aux notables et aux administrations relevant de l'autorité des beys régionaux et du dey³⁰. La langue turque a disparu presque complètement³¹ du paysage sociolinguistique algérien avec le déclin de l'empire turc, du fait de son lien étroit avec le pouvoir ottoman en Algérie.

➤ **L'espagnol** : la place de la langue espagnole dans le paysage sociolinguistique algérien est en rapport avec la chute de Grenade en 1492. Cet événement correspond à la remise de la ville de Grenade par Boabdil, le dernier souverain nasride, aux Rois Catholiques, et met fin au conflit qui les

²⁹ Les auteurs ne font pas référence aux autres parlers en présence, notamment le targui et le Chlouh.

³⁰ Le bey, désignant à l'origine "le chef du clan", correspond au titre porté par les souverains vassaux du sultan ou par certains hauts fonctionnaires turcs. Le dey est le titre des souverains de la régence d'Alger sous l'autorité nominale de l'Empire ottoman, de 1671 à 1830.

³¹ Hormis quelques termes qui subsistent encore dans les parlers algériens.

opposaient pendant plus de dix ans. Le traité de capitulation qui lui est conséquent donne le droit aux habitants de rester et conserver leur religion, leurs biens, leurs autorités juridico-religieuses, et même leurs armes (sauf les armes à feu). Toutefois, beaucoup de musulmans maures et juif refoulés par les catholiques quittent Grenade et rejoignent les villes côtières algériennes et certaines agglomérations de l'Ouest algérien. Ces "immigrants espagnols" utilisaient la langue espagnole dans les lieux de vente, d'échange de marchandises comme les ports. La présence de la langue espagnole, notamment dans le parler oranais, est due aux mouvements des immigrants espagnols et aux échanges qu'ils impliquent.

➤ **L'hébreu :** l'utilisation de l'hébreu dans le paysage sociolinguistique algérien avant la colonisation française était limitée à l'intérieur des communautés juives d'Algérie. En effet, ces communautés vivaient essentiellement dans les milieux citadins notamment dans les zones qui connaissent un certain essor économique et commercial, à l'instar de la ville d'Alger, de Tlemcen, de Constantine, de Nédroma, de Tiaret et d'Oran. A l'extérieur de la communauté juive, la minorité juive utilisait l'arabe dialectal qu'elle maîtrisait rendant difficile leur distinction des autres communautés en raison de leur pleine intégration dans la société algérienne.

En guise de conclusion, au sujet du paysage sociolinguistique algérien avant la période précoloniale française, comme le suggèrent Quefflélec et *al* à la suite de Pierre Bourdieu : « *Le développement croissant des institutions et des agents de légitimation du pouvoir politique qui édictent les règles de normalisation sociale [...], de reproduction et d'expansion du discours dominant [...] favorise le processus de légitimation de l'arabe standard en tant que langue officielle, langue de l'État, langue de référence et de prestige qui devient la norme [et] qui tend vers une stabilisation linguistique, vers une sorte d'homogénéisation linguistique de l'Algérie.* » (Quefflélec et *al* 2002, p. 18)

La colonisation française est venue pour mettre fin, de manière brutale, à ce double processus de stabilisation et d'homogénéisation linguistiques et

introduire de nouvelles normes de mesure, de référencement et d'usage linguistiques et culturelles.

5.4.1.2. Le paysage sociolinguistique algérien durant la période coloniale

L'expansion coloniale de la France en Algérie n'était pas que militaire. La conquête armée s'est ensuivie de plusieurs conquêtes de type économique, politique, idéologique et culturel. Cette dernière caractérise particulièrement la colonisation française, à la différence de la colonisation anglaise qui a essayé plutôt de composer avec les cultures locales des pays colonisés. Les idéologues expansionnistes de la Troisième république avaient pratiqué des guerres intenses contre les cultures locales des territoires colonisés, notamment en Algérie.

Soucieuse de son devenir et de son établissement dans cette nation fraîchement conquise, « *L'administration française, [...], appliqua la politique de la terre brûlée. Elle désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'État colonial, symbolisé par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout l'imposition de la langue française* » (Queffélec et al, 2002, p. 19)

Le rapport des algériens à la langue française est marqué par deux moments :

Le premier moment, « *Jusqu'en 1920 : la grande majorité de la population algérienne, paysanne aussi bien que citadine, considérait l'école coloniale, la langue française et l'éducation occidentale inutiles, nuisibles et comme une menace pour les valeurs culturelles arabo-musulmanes et également comme une perte de temps pour les travaux de la vie quotidienne en particulier les travaux des champs.* » (Cherrad-Bencheфра et al, 2002)

Le deuxième moment, après la deuxième guerre mondiale, « *À partir de la fin de la Première Guerre mondiale, les Algériens commencèrent à s'intéresser à l'instruction « européenne » et la langue française. Celle-ci devient à partir de 1920 le lieu privilégié assurant l'émancipation, l'accès à la modernité, au*

bien-être et surtout permettant l'obtention d'un emploi dans les diverses administrations de la puissance coloniale. Le contact culturel direct des Algériens enrôlés dans l'armée française avec la société française favorisa ce changement d'attitude. » (Cherrad-Benchefra et al, 2002)

L'accès à l'emploi, à la modernité et au bien-être sont les principaux facteurs qui ont, en fait, persuadé la société algérienne dans son ensemble de changer d'attitude envers la langue française dès les années 1920. Cette dernière devient, par conséquent, un moyen pour "l'indigène"³² de se rapprocher de la puissance coloniale, afin d'éviter les affres de la machine répressive coloniale ou bénéficier de peu de privilèges professionnels ou autres, offerts par l'administration coloniale, notamment après la deuxième guerre mondiale.

Par ailleurs, il faut mettre en évidence que le statut de la langue française en Algérie a évolué mais dans la même lignée et la même tendance que la période coloniale, et devient une langue valorisante. Dans une synthèse de recherche intitulée *Usages et représentation du français en Algérie dans les premières décennies du XXI^e siècle* qui s'appuie sur plusieurs recherches algériennes, réalisée par Philippe BLANCHET et Mathieu MARCHADOUR (2022) et publiée tout récemment, plusieurs travaux montrent que la langue française est valorisée et valorisante en Algérie : « *Des travaux publiés portant sur les liens entre langue française et monde de l'entreprise révèlent, dépendamment des contextes professionnels concernés, que le français est dans ce secteur comme dans de nombreux autres de la vie algérienne, une langue utile, utilisée, valorisante et valorisée.* » (Marchadour & Blanchet, 2022, p. 294). Les auteurs notent également que les discours et les représentations à propos de la langue française concernent à la fois la langue et les locuteurs et les locutrices de cette langue de telle manière que le français en Algérie permet de faire mais aussi permet de faire en parlant en français. Plus précisément, la valeur attribuée à la langue française se répercute sur celle ou celui qui la parle. Ainsi,

³² Ce terme est utilisé sans connotation dans le sens d'un individu « Qui était implanté dans un pays avant la colonisation (par opposition aux populations d'origine européenne). » (Larousse en ligne, s.d.).

on peut affirmer que le statut qu'avait la langue française en Algérie durant la période de colonisation, notamment à partir des années 1920, a évolué après l'indépendance pour devenir une langue de prestige.

5.4.1.3. Le paysage sociolinguistique algérien et la langue française après l'indépendance : une langue, deux statuts

L'Algérie est considérée comme troisième pays francophone dans le monde, même s'il ne fait partie de l'OIF. D'après le rapport *La langue française dans le monde* dans son édition de 2019 (désormais Observatoire, 2019), l'Algérie compte plus de 13 millions de francophones, soit un taux de 33% de la population globale (Observatoire, p99). En outre, le français est lu, écrit, parlé et compris dans plus de 80% des villes algériennes (Observatoire, p. 92). La langue française est enseignée, dans le système éducatif, à partir de la 3^{ème} année du primaire et jusqu'à l'examen du baccalauréat qui intervient à la fin de la période du secondaire (lycée). Le français fait partie des trois enseignements fondamentaux à côté de la langue arabe et des mathématiques (Observatoire, 2019, p. 162). Dans l'enseignement supérieur, la langue française est la langue d'enseignement dans plusieurs spécialités universitaires, notamment dans les filières scientifiques dites dures comme la chimie, la physique, les mathématiques, ainsi que dans les écoles d'ingénieurs. Plusieurs universités, en particulier celles du centre du pays et des grandes villes dispensent leurs enseignements en langue française dans la majorité des filières et spécialités.

Le français est officiellement une langue étrangère en Algérie. Mais d'après de nombreux observateurs, son statut est paradoxal, car il jouit de deux statuts en Algérie : un statut officiel qui la classe comme langue étrangère, mais aussi un statut effectif, qui reflète dans une certaine mesure la réalité, comme langue seconde et de plus en plus comme langue première.

Toutefois, ce statut *hybride* n'est pas sans conséquences notamment pour les étudiants de l'enseignement supérieur. En effet, beaucoup d'étudiants qui ont

un niveau linguistique insuffisant rencontrent des difficultés quand ils entament leur cursus universitaire (Observatoire, p. 162).

Comme conséquence logique, presque tous les secteurs, notamment l'administration algérienne, le système éducatif ainsi que l'enseignement supérieur fonctionnaient en français après l'indépendance, et cette situation a duré jusqu'à la fin des années 1970.

5.5. Enseignement de la littérature, finalités du système éducatif et missions de l'enseignement supérieur en Algérie

5.5.1. Enseignement de la littérature et finalité du système éducatif algérien

Les finalités du système éducatif correspondent aux orientations générales du système éducatif. Ces orientations expriment, théoriquement du moins, les attentes de la société algérienne de l'école. En d'autres termes, les finalités schématisent le profil de sortie (ensemble de sentiments, conscience, valeurs, principes, compétences) que la société souhaite inculquer aux élèves, à travers l'école, au terme de leur scolarité (primaire, moyen et secondaire). A ce titre, l'article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale fixe la mission de l'école algérienne en les termes suivants : « *former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.* »

A partir de cet énoncé, force est de constater que la première vocation de l'école algérienne est de former un citoyen. La définition de ce concept diffère en fonction du point de vue disciplinaire adopté : juridique, philosophique ou pédagogique. Dans le cadre de ce travail de recherche, c'est le point de vue pédagogique qui nous intéresse particulièrement. Dans ce sillage, P. Meirieu définit la citoyenneté, dans le Petit dictionnaire pédagogique mis en ligne sur son site internet³³, comme un néologisme formé à partir du terme de "citoyen".

³³ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/citoyennete.htm>. Dernière consultation le 04/07/2022

C'est un terme fréquemment utilisé dans l'expression "éducation à la citoyenneté". Cette expression désigne des activités spécifiques (éducation civique...) et « *une conception pédagogique plus globale dans laquelle la transmission des savoirs n'est pas séparée du processus d'émancipation permettant l'émergence du citoyen pour une société démocratique.* » (Meirieu, Petit dictionnaire pédagogique, en ligne)

L'éducation à la citoyenneté représente un enjeu important aussi bien pour les sociétés démocratiques que pour les régimes autoritaires les plus zélés. Car, la formation d'un futur citoyen implique inéluctablement la transmission de valeurs. Si pour les régimes autoritaires l'objectif premier assigné à l'école est de former un citoyen assujetti à leur idéologie, la situation est plus complexe pour les sociétés démocratiques : s'agit-il de former un citoyen individualiste, multiculturel, patriote, républicain, humaniste, etc. ? S'interroge Philippe Meirieu. Pour ce dernier, l'école a un rôle déterminant dans l'éducation à la citoyenneté qui devrait se faire autour de deux enjeux : « *d'une part, aider chaque élève à échapper à toutes les formes de tribalisme qui impose la conformité à la norme et interdisent toute liberté de penser ; et, d'autre part, apprendre en permanence à chacun à se décentrer par rapport à ses préoccupations immédiates et ses intérêts personnels pour s'associer à d'autres et aller vers l'universel.* » (Meirieu, Petit dictionnaire pédagogique, site web de l'auteur). Et d'ajouter, devenir citoyen c'est « [...] *ne plus s'incliner devant n'importe quelle forme de cléricature, examiner une parole à l'aune de sa cohérence et non du prestige de celui qui la profère, traquer les absurdités, recouper systématiquement les sources.* »

Comme on peut le constater dans les propos de Philippe Meirieu, l'éducation à la citoyenneté est un mouvement à double sens : c'est le va-et-vient entre, d'une part le particulier, et de l'autre, l'universel (avec toutes les tensions et les paradoxes que pourrait receler ce terme) ; c'est un mouvement entre, d'une part, sa culture et celle de sa communauté, avec tout ce qu'elle a de particulier

et de différent, et de l'autre, l'universel et tout ce qu'il a de commun et de partagé.

En matière de langues et de culture, l'école algérienne a pour mission de³⁴ :

- Développer la culture générale des élèves en approfondissant les connaissances dans les domaines scientifiques, littéraires et artistiques, tout en les adaptant en permanence aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;
- Dispenser une éducation culturelle couvrant les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;
- Développer chez les élèves des compétences pertinentes, solides et durables, utilisables de manière efficace dans des contextes authentiques de communication et de résolution de problèmes. Ces compétences les préparent à l'apprentissage continu, à une participation active dans la vie sociale, culturelle et économique, et à s'adapter aux évolutions ;
- Développer les compétences des élèves en langue arabe en tant que langue nationale et officielle, la considérant comme une composante essentielle dans l'acquisition du savoir à tous les niveaux d'éducation, un moyen de communication sociale, et un outil fondamental pour le travail et la production intellectuelle ;
- Promouvoir la maîtrise d'au moins deux langues étrangères pour s'ouvrir au monde, accéder à la documentation et participer aux échanges avec différentes cultures et civilisations ;

Les enjeux relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage des langues en Algérie sont répartis en deux catégories : culturels et linguistiques. En matière d'enjeux culturels, l'école a pour mission de former à la culture générale, au patrimoine culturel, aux échanges avec les cultures étrangères (l'interculturel), à la littérature et à l'art. En matière d'enjeux linguistiques, l'école a pour mission de préparer les élèves à maîtriser la langue arabe, en tant que langue nationale, officielle et de scolarisation, ainsi qu'à acquérir une compétence dans au moins

³⁴ Loi n°08-04 du 23 janvier 2008 portant Loi d'orientation sur l'éducation nationale

deux langues étrangères. Cela vise à les doter d'outils pour s'ouvrir au monde, accéder à divers types de documentation et participer aux échanges avec des cultures et des civilisations étrangères.

Comme on peut le constater dans les textes réglementaires, l'enseignement et l'apprentissage des langues en Algérie est explicitement inscrit dans une perspective de plurilinguisme et résolument déterminé à prendre en charge les implications linguistiques et culturelles de la mondialisation. Dans ce sillage, l'enseignement et l'apprentissage des langues en Algérie devraient être conçus dans le cadre d'une politique linguistique dont le but principal est de donner aux élèves (citoyens de demain) la possibilité d'accéder à la science, à la technologie, à la culture universelle, et de permettre au pays de se positionner de manière affirmée dans la communauté internationale.

En outre, les finalités du système éducatif algérien, ainsi que le montre sans ambiguïté l'énoncé de l'article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale, s'inscrivent dans ce double mouvement qui caractérise l'éducation à la citoyenneté : il s'agit, d'une part, de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien ; et de l'autre, un citoyen capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

En matière de socialisation, l'école algérienne a pour mission, entre autres, de : *« dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et les droits de l'Homme et développer une culture démocratique en faisant acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue, de l'acceptation de l'avis de la majorité et en les amenant à rejeter la discrimination et la violence et à privilégier le dialogue. »*³⁵

Droits de l'enfant, droits de l'Homme, culture démocratique, débat et dialogue, rejet de la violence et de la discrimination sont des principes qui font partie des

³⁵ Extrait de l'article 5 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale.

valeurs universelles. Ainsi, l'école algérienne est investie, du moins dans les textes réglementaires, de la mission de contribuer à la promotion des valeurs universelles.

A la suite de ce qui a été avancé précédemment, on peut affirmer que la littérature, de par la diversité des discours et des modes de lecture qu'elles offrent, représentent un outil (certes parmi d'autres) potentiel susceptible de contribuer efficacement à cette entreprise, éminemment humaniste, d'éducation à la citoyenneté. La langue française (indépendamment du statut officiel ou effectif qu'elle a dans le paysage sociolinguistique algérien), la littérature française, la littérature francophone, l'histoire littéraire, la culture et la civilisation de la langue, la lecture littéraire sont, entre autres, des aspects de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature susceptibles de participer à l'éducation à la citoyenneté. Comme l'affirment les spécialistes (Defays et al, 2014, p. 19) : « *Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, la littérature, qui contribue au développement des qualités essentielles de chacun et de tous, et qui envisage –antidote à l'uniformisation- l'universel au travers du particulier, participe pleinement de cette expérience humaine et de ce projet humaniste.* »

Pour ce faire, comme l'affirme Isabelle Gruca dans les conclusions de sa thèse de doctorat (résumé de sa thèse, site web des thèses soutenues), la constitution d'une didactique spécifique dans le domaine de l'enseignement du français en tant que langue étrangère, afin de favoriser des approches plus cohérentes et de conférer aux textes littéraires et à la littérature la reconnaissance qu'ils méritent dans le cadre de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises et francophones.

5.5.2. L'enseignement de la littérature et les missions de l'enseignement supérieur en Algérie

Le texte de loi n° 99-05 du 04 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, précise les grandes orientations et les priorités du

service public de l'enseignement supérieur. En matière de culture, l'article 3 du texte de loi stipule que « *Composante du système éducatif, le service public de l'enseignement supérieur contribue : À l'élévation du niveau [...] culturel [...] du citoyen ; Au développement [...] culturel de la nation algérienne [...]* ». L'article 28 stipule que « *l'enseignement supérieur contribue au développement de la culture et à sa diffusion ;* ». L'article 29 stipule que « *l'enseignement supérieur participe à la vulgarisation, à l'étude et à la valorisation de l'histoire et du patrimoine culturel national ;* ». L'article 30 stipule que « *l'enseignement supérieur contribue, au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale, à la rencontre des cultures et des civilisations en vue de l'échange des connaissances et de leur enrichissement.* »

Ainsi, on peut constater que la culture occupe une place importante au sein des missions de l'université algérienne, illustrant ainsi le double mouvement entre le particulier et l'universel. De plus, la diffusion et la promotion de la culture sont clairement définies comme faisant partie intégrante des missions de l'institution universitaire. Cette responsabilité peut être assumée dans le cadre de l'engagement sociétal de l'université ainsi que dans le contexte des programmes de formation en langues et langues étrangères, dont la langue et la littérature représentent les outils adéquats pour développer la compétence culturelle des étudiants.

5.6. Didactique de la littérature et l'apprenant

5.6.1. Didactique de la littérature et « le crible culturel »³⁶

La lecture d'un texte littéraire en langue étrangère est une expérience singulière, en particulier du point de vue culturel. Car c'est une rencontre entre un lecteur et un auteur, une société à laquelle appartient l'auteur et une époque. Cette rencontre entre deux cultures (au moins) ne se fait pas sans heurtes, car

³⁶ Notion reprise à partir de la notion de « Cribles linguistiques et culturels » d'Henrie Besse (1984) que ce dernier avait reprise à partir des travaux de N. S. Troubetsky sur « Le crible phonologique ».

plusieurs facteurs y interviennent notamment la langue et la culture maternelles du lecteur.

Et cela est d'autant plus vrai que la notion même de langue étrangère est née à partir de la diversité des contextes. C'est parce qu'on a pris conscience que l'enseignement/apprentissage de la langue aux locuteurs natifs ne se fait pas ou ne doit pas se faire de la même manière qu'aux apprenants dont elle est une langue étrangère. Cette notion est donc élaborée pour répondre au besoin d'adapter l'enseignement de la langue au besoin du contexte dans lequel est enseignée, car il y a des éléments du contexte différents qui interviennent dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue.

Ce qui est vrai pour la didactique de la langue est à priori vrai pour la didactique de la littérature. Dans ce sens, Amor Séoud soutient que « [...] *on ne peut à l'évidence enseigner la littérature française à de jeunes Tunisiens comme on l'enseigne en France aux français, pas plus qu'on ne peut enseigner une langue à des étrangers comme on l'enseigne à des apprenants dont c'est la langue maternelle.* » (Séoud, 1997, p. 10)

A cet égard, A, Séoud justifie ses propos par le fait que « [...] *dans les deux cas intervient le même paramètre : la culture maternelle des apprenants, qui évidemment n'est pas la même chez les Tunisiens que chez les Français, avec laquelle dans les deux cas il va falloir composer.* » (Séoud, 1997, p. 12)

En effet, cet auteur reprend la thèse de « *crible linguistique et culturel* » d'Henri BESSE qu'il avait à son tour reprise et calquée à partir de la notion de « *crible phonologique* » élaborée à la fin des années 40 dans le cadre du Cercle Linguistique de Prague par N. S. Troubetzkoy. Ce dernier affirme que « *Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit.* » (Troubetzkoy, 1949)

Cette thèse a généré des conséquences remarquables notamment en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères à un public homogène. En effet, les erreurs et les difficultés phonétiques systématiques des

apprenants s'expliquent par le fait que, « *Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait de façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le crible phonologique de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions.* » (Troubetzkoy, 1949, p. 54)

En vue de prendre en charge l'enseignement de la phonétique d'une langue étrangère dans le sillage de cette hypothèse, les spécialistes ont élaboré, dans le cadre de la méthodologie SGAV, la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique qui prime la perception sur l'articulation. L'apprenant est constamment exposé à la langue cible et les corrections phonétiques sont prises en charge dans le cadre de « *La phrase, en tant que forme extérieure de l'application de tout type de liaison.* » (Gubérina, 1954 cité dans Puren, 1988, p. 448)

La thèse de crible phonologique a été élargie au domaine de la culture par Henri BESSE qui parle de crible linguistique et culturel qui est « [...] *un principe de base dans toute recherche sur l'interculturel, [selon lequel] on ne voit le monde qu'à travers soi, qu'on ne perçoit l'Autre ou la culture de l'Autre qu'à travers la sienne propre.* » (Séoud, 1997, p. 13)

L'identité de l'apprenant « [...] *est d'abord le fait d'une crise, d'une coupure, d'un vide autour duquel il peut construire* » Demougin (2007, p. 402). Ainsi, « *La nécessité de l'approche anthropologique, qui prend en compte le sujet et sa culture, dans sa singularité et dans ses implications collectives, en est une conséquence. Mais elle implique de travailler sur une crise originelle, sur ce vide que révèle les formules des deux auteurs convoqués (l'antinomie de Derrida et le bilangue de Khatibi), sur la limite toujours repoussée de la*

maternelle et de l'étranger, de soi et de l'autre » Demougin (2007, pp. 402-403)

5.6.2. Les profils de sortie visés à l'issue du parcours secondaire Lettres et philosophie/Langues étrangères

L'outil méthodologique utilisé pour analyser ces objectifs est inspiré de l'ouvrage *Se former en didactique des langues* de C. Puren et al (1998). La grille d'analyse utilisée est celle de l'Unité 1 qui porte sur Les objectifs généraux.

Au sujet des finalités : Il faut d'abord souligner qu'en matière d'enseignement des langues, les finalités assignées à l'école peuvent être classées en deux catégories : d'une part, des finalités qui portent sur des objectifs communicationnels qui consistent à préparer les élèves à maîtriser au moins deux langues étrangères dès la fin de l'école fondamentale (le primaire 5 ans puis le moyen 4ans). Ces langues à maîtriser serviront comme moyen d'accès à la documentation et comme outil d'ouverture sur le monde. De l'autre, des finalités qui portent sur des objectifs culturels et interculturels qui consistent à former les élèves à la culture dans les domaines des lettres, des arts et du patrimoine culturel. Il faut souligner également que les instructions officielles notamment la Loi d'orientation sur l'éducation nationale ne désigne pas une langue étrangère spécifique. Le législateur parle plutôt de langue de grande diffusion et langues des pays développés.

Au sujet des objectifs globaux³⁷ : le document d'accompagnement du programme de 3AS pose comme approche d'enseignement l'adoption des principes de la linguistique de l'énonciation. Pour les concepteurs du document, si les programmes précédents (moyen et primaire) mettaient l'accent sur la notion de texte comme une superstructure avec ses marques intertextuelles, le programme de 3AS donne une place particulière à la

³⁷ Un objectif global vise à spécifier l'approche d'enseignement que l'on veut préconiser, selon Lussier Denise (1992) cité par C. Puren et al (1998)

linguistique de l'énonciation. Cette dernière pose comme principe l'impératif de tenir compte des marques de l'énonciation et s'interroger sur : le contexte d'énonciation comme le lieu et le temps ou le moment de l'énonciation ; comment se manifeste le locuteur et l'allocution dans le texte ; l'opacité ou la transparence d'un texte ; les marques d'objectivité et le degré d'objectivation dans le texte ; ainsi que la focalisation sur le locuteur, sur l'allocutaire ou sur l'objet.

Le niveau de lecture visé est l'interprétation, comme le précise le guide : « *L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).* » (Guide d'accompagnement du programme, 2011, p. 3). Dans ce passage, les concepteurs du document invitent explicitement l'enseignant à aborder le texte avec ses élèves, comme un discours dans lequel un auteur déterminé (psychologiquement, idéologiquement et culturellement) s'adresse à un lecteur. Il s'agit donc pour les apprenants d'identifier l'intention de l'auteur : ce dernier vise-t-il à convaincre, expliquer ou raconter ? Il s'agit également de déterminer son point de vue et d'évaluer son objectivité ou sa subjectivité en portant attention aux indices contenus dans le texte.

Le programme est organisé autour de la notion de compétence, dont la plus importante : la compétence communicative. Pour les rédacteurs du document (Guide d'accompagnement du programme, 2011), la compétence communicative comprend notamment :

- Compétence linguistique ;
- Compétence textuelle ;

-Compétence sémiotico-sémantique qui renvoie aux systèmes associés à l'aspect linguistique de la langue comme la graphie, la ponctuation, la gestuelle;

-Compétence sociale et situationnelle qui correspond à la connaissance de l'univers et du référent ;

-Compétence pragmatique qui renvoie aux savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication en adéquation avec les conditions matérielles, sociales, psychologiques³⁸. (Guide d'accompagnement du programme, 2011, p. 4)

Au sujet des objectifs généraux³⁹ : les objectifs généraux visent à développer des habiletés linguistiques : de compréhension, d'interprétation et de productions orales ; de compréhension, d'interprétation et production de l'écrit. Les objets étudiés sont : les documents et textes d'histoire, dont l'objectif communicatif vise à développer la capacité à manifester son esprit critique et exposer des faits ; le débat d'idées dont l'objectif communicatif est d'apprendre aux apprenants à dialoguer pour confronter des points de vue ; l'appel dont l'objectif communicatif consiste à favoriser l'amélioration de la capacité à argumenter pour faire agir ; la nouvelle fantastique ayant comme objectif communicatif de favoriser la capacité à raconter pour exprimer son imaginaire.

Au sujet des objectifs spécifiques⁴⁰ : en compréhension orale, l'élève est appelé à réaliser des activités d'identification, de repérage, de sélection, de discrimination et de distinction. En production orale, il est demandé à l'élève

³⁸ Le cadre théorique de référence auquel se réfèrent les auteurs du guide d'accompagnement pour définir les composantes de la compétence communicative n'est pas mentionné. Plusieurs travaux attribuent d'autres composantes à la compétence communicative. Pour Sophie Moirand, les composantes de la compétence de communication sont : composante linguistique, composante discursive, composante référentielle, composante socioculturelle. Les composantes de la compétence communicative selon Canale et Swain : composante linguistique, composante sociolinguistique, composante discursive, compétence stratégique

³⁹ L'objectif général consiste à décrire les intentions poursuivies. Lussier Denise (1992) cité par C. Puren et al (1998)

⁴⁰ L'objectif spécifique explicite les objectifs généraux et décrit les comportements ou les types de performance attendus chez l'apprenant ainsi que son degré de maîtrise. Lussier Denise (1992) cité par C. Puren et al (1998)

de réaliser des activités de reformulation, de résumé, de production de texte, de développement d'arguments, de recherche de contre arguments, de confrontation, de simulation et d'adaptation. En compréhension de l'écrit, il est attendu de l'élève de réaliser des activités d'identification, de repérage, de sélection, de distinction et de discrimination. En production écrite, les activités prévues sont des activités d'analyse comparative, de production et expansion et élaboration de texte et de compte rendu, de synthèse d'informations, de reconstitution, de rédaction, d'insertion de séquence narrative, de complétion, de résumé, de reformulation, d'adaptation d'argument et de reconstitution d'un appel.

En ce qui concerne les compétences ciblées dans le cadre de la matière de langue française, on constate de prime abord l'absence à l'issue des trois parcours du secondaire, des compétences littéraires proprement dites, comme l'écriture littéraire ou la lecture littéraire.

En outre, les compétences visées en réception sont la compréhension et l'interprétation. Ainsi, la diversité des genres littéraires ainsi que la richesse sémantique et culturelle du texte littéraire peuvent contribuer de manière efficace à développer ces compétences. Le défi pour l'enseignant consiste à imaginer, concevoir et mettre en œuvre un dispositif didactique qui permet de réaliser ces objectifs.

5.6.3. Le texte littéraire dans les manuels scolaires de français du secondaire

Le palier secondaire algérien est composé de trois niveaux : 1^{ère} année secondaire (1 AS), 2^{ème} année secondaire (2 AS) et 3^{ème} année secondaire (3 AS).

5.6.3.1. Le manuel de français de 1 Année secondaire (1^{ère} AS)

La préface : dès le premier paragraphe de la préface, les auteurs du manuel annoncent explicitement l'approche méthodologique adoptée : l'approche

communicative. Ils la formulent en ces termes : « *Il [le manuel] vous propose une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image)* ». Les auteurs précisent également que les savoir-faire proposés sont organisés en projet (la pédagogie de projet) et visent l'autonomie de l'apprenant. La réalisation des activités se fera dans le cadre de la pédagogie de groupe

Le programme : Le manuel de 1^{ère} AS est composé de 5 projets. **Le projet 1** vise à réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée. Il est composé de deux intentions communicatives : 1. Exposer pour donner des informations sur divers sujets (3 séquences) et 2. Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre (2 séquences). **Le projet 2** vise à rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions. Une seule intention communicative compose ce projet et consiste à argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue (2 séquences). **Le projet 3** vise à écrire une petite biographie romancée. Il est composé de deux intentions communicatives : 1. Relater un événement en relation avec son vécu (2 séquences) et 2. Relater un événement fictif (3 séquences). Chaque séquence composante le programme a pour but d'installer des savoir-faire (Manuel de français, troisième année secondaire, 2007).

Projet 1 : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Chapitre 1 : l'intention communicative visée consiste à apprendre à l'élève à exposer pour donner des informations sur divers sujets (objet d'étude : la vulgarisation scientifique).

Chapitre 2 : dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre (objet d'étude : l'interview).

Tableau N° 11 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 1 du manuel de 1AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
<p>1. Texte 1 : Dans ma maison. Genre : poésie. Auteur et source : Jacques Prévert, Paroles. Date de publication : 1945. P : 23-24</p> <p>2. Texte 2 : sans titre. Genre : essai. Auteur et source : Louis Bertrand, D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse. Date de publication : 1930. P : 48.</p> <p>3. Texte 3 : sans titre. Genre : récit de voyage. Auteur et source : Guy de Maupassant, Au soleil. Date de publication : 1884. P : 48</p> <p>4. Texte 4 : sans titre. Genre : récit de voyage. Auteur et source : Claude Farrère, Mes voyages : en Méditerranée. Date de publication : 1926. P : 48</p> <p>5. Texte 5 : Je voyage bien peu. Genre : poésie. Auteur et source : Jean Cocteau, Plain Chant. Date de publication : 1923. P : 55</p> <p>6. Texte 6 : Sans titre. Genre : poésie. Auteur et source : Max Jacob, Les œuvres burlesques et mystiques de Frère Matorel mort au combat. Date de publication : 1912. P : 60</p>	<p>-Lecture analytique : 1°) Reconnaître les caractéristiques du genre poétique ; 2°) Découvrir le champ sémantique et le champ lexical.</p> <p>- Lecture analytique (questionnaire). Vers l'expression écrite : résumer les trois textes de la page 48.</p> <p>- Lecture analytique : reconnaître le genre. Expression écrite : réécrire le poème sous forme de lettre.</p> <p>- Lecture pour améliorer l'articulation et la prononciation.</p>
<p>7. Texte 7 : Les deux pigeons. Genre : fable. Auteur et source : Jean de la fontaine, Fables. Ed : 1996. P : 77.</p> <p>8. Texte 8 : A la claire fontaine. Genre : récit. Auteur et source : Mouloud Feraoun, Jours de Kabylie. Ed : 1992. P : 79</p> <p>9. Texte 9 : Demain dès l'aube... Genre : poésie. Auteur et source : Victor Hugo, Les contemplations. P : 83</p> <p>10. Texte 10 : Ma chère maman. Genre : récit autobiographique (lettre). Auteur et source : Jean</p>	<p>-Lecture analytique (points de grammaire) et expression écrite (exprimer la morale et imaginer un autre dialogue).</p> <p>-Hypothèse de sens ; lecture analytique ; expression écrite.</p> <p>-Lecture analytique ;</p> <p>-Observation en vue de relever le paratexte ; lecture analytique.</p>

Amrouche, Histoire de ma vie. Ed : 2000. P : 85.	-Réécriture/Conjugaison des verbes entre ().
11. Texte 11 : sans titre. Genre : roman. Auteur et source : Alphonse Daudet, Le petit rose. P. 96	-Retrouver les répliques des interlocuteurs puis réécriture du texte.
12. Texte 12 : sans titre. Genre : nouvelle. Auteur et source : Maurice Leblanc, Arsène Lupin, gentleman-cambrioleur. P : 96.	

Source : manuel de français de 1 AS lettres

Tableau 12 : Présence du texte littéraire par rapport à la totalité des textes

Texte littéraire	Totalité des textes	Pourcentage %
12	45	26.7

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 1



Source : élaboré par l'auteur

Tableau 13 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Poésie	4	34
Extrait de roman	2	17
Récit de voyage	2	17
Récit autobiographique	1	08
Nouvelle	1	08
Fable	1	08
Essai	1	08

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 1, 12 textes littéraires sur une totalité de 45 textes, tous types confondus, ont été convoqués comme documents supports. L'activité dominante est celle de la lecture analytique. L'objectif de la lecture analytique, d'après le manuel, est de permettre à l'élève d'acquérir des outils langagiers et comprendre le fonctionnement du texte. Les activités envisagées avec les textes littéraires, dans leur majorité, sont au service des activités langagières. Les activités littéraires visent à découvrir les caractéristiques du genre poétique.

Projet 2

Chapitre 3 : argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue (objet d'étude : le discours argumentatif).

Tableau N° 14 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 2 du manuel de 1AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
-Texte 1 : sans titre. Genre : nouvelle (extrait). Auteur et source : Jules Renard, Poil de carotte. Ed : 1992. P : 109	-Lecture analytique (argumentation)
-Texte 2 : Un conseil bien raisonnable. Genre : roman (extrait). Auteur et source : Emil Michel Cioran, Aveux et anathèmes. Ed : 1987. P : 110.	-Lecture analytique (identifier le genre et la situation d'énonciation) puis expression écrite (réécrire au style indirect une partie du texte).
-Texte 3 : sans titre. Genre : récit autobiographique. Auteur et source : Émilie Carles, Une soupe aux herbes sauvages. Ed : 1977. P : 111.	-Compréhension (découvrir un métier) puis expression écrite (écrire un texte).
-Texte 4 : Qui a tué Davy Moore ? Genre : texte de chanson. Auteur : Bon Dylan, version française : Graeme Allwright. (1967). P : 112/113	-Lecture analytique puis expression écrite.

Source : manuel de 1AS

Tableau 15 : Présence du texte littéraire par rapport à la totalité des textes

Texte littéraire	Totalité des textes	Pourcentage %
04	14	29

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 2



Source : élaboré par l'auteur

Tableau 16 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Extrait de roman	1	25
Récit de voyage	1	25
Récit autobiographique	1	25
Nouvelle	1	25

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 2, 04 textes littéraires sur une totalité de 14 textes, tous types confondus, ont été convoqués comme documents supports. Les activités dominantes sont la lecture analytique et l'expression écrite. Les activités envisagées avec les textes littéraires, dans leur majorité, sont au service des activités langagières. La seule activité littéraire envisagée est la réécriture d'une partie du texte au style indirect.

Projet 3 : écrire une petite biographie romancée

Chapitre 4 : relater un événement en relation avec son vécu (objet d'étude : le fait divers).

Chapitre 5 : relater un événement fictif (objet d'étude : la nouvelle)

Tableau N° 17 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 3 du manuel de 1AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
<p>-Texte 1 : Dernière heure, Oklahoma, 20 janvier 1914. Genre : poésie. Auteur et source : Blaise Cendrars, Dix-neuf poèmes élastiques. Ed : 1967. P : 132</p> <p>-Texte 2 : La grasse matinée. Genre : poésie et fiction. Auteur et source : Jacques Prévert, Paroles. Ed : 1949. P : 141.</p>	<p>- Expression écrite : rédiger un fait divers d'après des informations données dans le texte.</p> <p>-Observation (formuler des hypothèses de sens); lecture analytique puis expression écrite.</p>
<p>-Texte 1 : Le K. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Dino Buzzati, Le K. Ed : 1999. P : 154.</p> <p>-Texte 2 : une page (157) comporte 5 petits extraits sans titres :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Genre : récit (extrait). Auteur et source : Patrick Dupuis, Le maitre immobile. Ed : 1996. 2. Genre : récit (extrait). Auteur et source : Out El Kouloub, Hafnaoui le magnifique. Ed : 1940. 3. Genre : nouvelle. Auteur et source : Andrée Chedid (d'après), L'enfant des manèges. Ed : 1998. 4. Genre : récit (extrait). Auteur et source : Mohammed Dib (d'après), L'incendie. Ed : 1995. 5. Genre : récit. Auteur et source : Émile Zola, Germinal. Ed : 1993. <p>-Texte 3 : Le joueur de flute de Hamelin. Genre : conte (extrait d'une adaptation). Auteur et source : M. F. Gillard, Le joueur de flute de Hamelin et étranges aventures de trois lutins. P : 158.</p>	<p>-Observation du paratexte, lecture analytique puis expression écrite (résumé)</p> <p>-Relever le schéma narratif de ces extraits.</p> <p>-Lecture analytique : relever la situation d'énonciation ; expression écrite : imaginer une suite.</p> <p>-Même activité</p>

<p>-Texte 4 : Le jeune conteur. Genre : Roman jeunesse. Auteur et source : Daniel Pennac, L'œil du loup. Ed : 1994. P : 158</p> <p>-Texte 5 : Happé par un poulpe. Genre : roman d'aventures. Auteur et source : Jules Verne, 20000 lieues sous les mers. Ed : 1954. P : 160</p> <p>-Texte 6 : Sans titre. Genre : roman d'aventure (extrait). Auteur et source : Roger Frison-Roche, La piste oubliée. Ed : 1953. P : 161.</p> <p>-Texte 7 : Sans titre. Genre : fiction, ouvrage de référence. Auteur et source : Raymond Queneau (D'après), Exercices de style. Ed : 1982. P : 161</p> <p>-Texte 8 : une page (163) comporte 4 petits extraits sans titres :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Extrait de : Le vieil homme de la mer. D'après Ernest Hemingway. 2. Extrait de : Le dernier voyage du vaisseau fantôme. D'après G. Garcia Marquez. 3. Extrait de : Le joujou de pauvre. D'après Charles Baudelaire. 4. Extrait de : Sa majesté des Mouches. D'après W. Golding. <p>-Texte 9 : Sans titre. Genre : récit. Auteur et source : Gustave Flaubert, Un cœur simple, Trois contes (1877). Ed : 1987. P : 164.</p> <p>-Texte 10 : La clé d'or. Auteur et source : Grimm, Contes. Ed : 1976. P : 166</p> <p>-Texte 11 : L'obsession de Stefano. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Dino Buzzati, Le K. Ed : 1999. P : 167.</p> <p>-Texte 12 : Les tortues de la mer. Genre : récit fantastique. Auteur et source : Bernard Clavel, Légendes de la mer. Ed : 1981. P : 170.</p> <p>-Texte 13 : Le chef. Genre : nouvelle. Auteur et source : Dino</p>	<p>-Lecture analytique ; expression écrite.</p> <p>-Réécriture et remise dans l'ordre chronologique.</p> <p>-Réécriture et remise dans l'ordre chronologique.</p> <p>-Rattacher chaque situation initiale à sa situation finale.</p> <p>-Résumer</p> <p>-Expression orale ; expression écrite.</p> <p>-Observation du paratexte, lecture analytique, expression écrite (compéter un texte à partir des deux extraits)</p> <p>-Lecture analytique</p> <p>-Lecture analytique</p>
---	---

<p>Buzzati, Les nuits difficiles. Ed : 1972. P : 171.</p> <p>-Texte 14 : Sans titre. Genre : nouvelle. Auteur et source : Ernest Hemingway, Le vieil homme de la mer. Ed : 1952. P : 173.</p> <p>-Texte 15 : Sans titre. Genre : récit autobiographique. Auteur et source : Fathma Amrouche, Histoire de ma vie. Ed : 1990.</p> <p>-Texte 16 : Dans la tempête. Genre : roman (extrait). Auteur et source : Pierre Loti, Pêcheur d'Islande. Ed : 1890. P : 175.</p> <p>-Texte 17 : Sans titre. Genre : roman (extrait). Auteur et source : Honoré de Balzac, Les chouans. Ed : 1993. P : 176.</p> <p>Texte 18 : Vie de marin. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Dino Buzzati, Le K. Ed : 1999. P : 178-179.</p> <p>-Texte 19 : Le loup et l'agneau. Genre : fable. Auteur et source : Jean De La Fontaine, Fables. Ed : 1996. P : 180.</p> <p>-Texte 20 : Sans titre. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Dino Buzzati, Le K. Ed : 1999. P : 183.</p> <p>-Texte 21 : Sans titre. Genre : roman (extrait). Auteur et source : Emile Zola, Le rêve. Ed : 1986. P : 186</p> <p>-Texte 22 : Mathématiques. Genre : poésie. Auteur et source : Jules Supervielle, Œuvres poétiques complètes.</p>	<p>-Observation du paratexte ; lecture analytique.</p> <p>-Lecture analytique.</p> <p>-Lecture analytique.</p> <p>-Lecture analytique.</p> <p>-Lecture analytique ; expression écrite (résumé)</p> <p>-Lecture analytique ; expression écrite (écriture créative)</p> <p>-Observation du paratexte, lecture analytique, expression écrite (résumé)</p> <p>-Evaluation certificative : Compréhension, expression écrite.</p> <p>-Relever des figures de style.</p>
---	---

Source : le manuel de l'élève de 1AS

Tableau 18 : Présence du texte littéraire par rapport à la totalité des textes

Texte littéraire	Totalité des textes	Pourcentage %
31	73	42

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 3



Source : élaboré par l’auteur

Tableau 19 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Récit (Extraits de roman, récits de voyage, récits autobiographiques)	18	58
Nouvelle	07	23
Poésie	03	10
Conte	02	06
Fable	01	03

Source : élaboré par l’auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 31 textes littéraires sur une totalité de 73 textes, tous types confondus, ont été convoqués comme documents supports, soit un pourcentage de 42%. Les activités dominantes sont la lecture analytique et l’expression écrite. Les activités envisagées avec les textes littéraires, dans leur majorité, sont au service de la production écrite pour réaliser l’objectif du projet qui consiste à rédiger une biographie romancée.

5.6.3.2. Le manuel de français de 2^{ème} AS

La préface : La préface du manuel précise, entre autres, les activités ainsi que les visées des projets didactiques. Le manuel est donc conçu autour des activités de compréhension, des activités de langue, des activités d’expression, des activités de recherche, des activités complémentaires pour renforcer les acquis d’apprentissage et des activités créatrices.

Les auteurs du manuel précisent également que les thématiques des projets didactiques visent des savoirs civilisationnels, susceptibles d'inviter l'apprenant à réfléchir sur les problèmes de la citoyenneté et les mutations du monde. Ils visent ainsi à articuler les objectifs du manuel avec les finalités du système éducatif algérien.

La programme du manuel : le manuel est composé de quatre (04) projets didactiques. Chaque projet est défini par une intention communicative, un objet d'étude et un ensemble de séquence qui concourent à la réalisation des objectifs du projet.

Projet 1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.

Le manuel commence par une partie intitulée : Mise en train. Cette partie est composée de 5 activités.

Tableau N° 20 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 1 du manuel de 2AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
<p>-Texte1 : Sans titre. Genre : Conte philosophique. Auteur et source : Voltaire (d'après), Candide. Date de parution : 1759. P : 31</p> <p>-Texte 2 : Le pain. Genre : poésie en prose. Auteur et source : Francis Ponge, Le parti pris des choses. Date de parution : 1942. P : 43</p>	<p>-Rubrique : application. Rétablir la ponctuation.</p> <p>- Rubrique : application. Lire et identifier le champ lexical.</p>

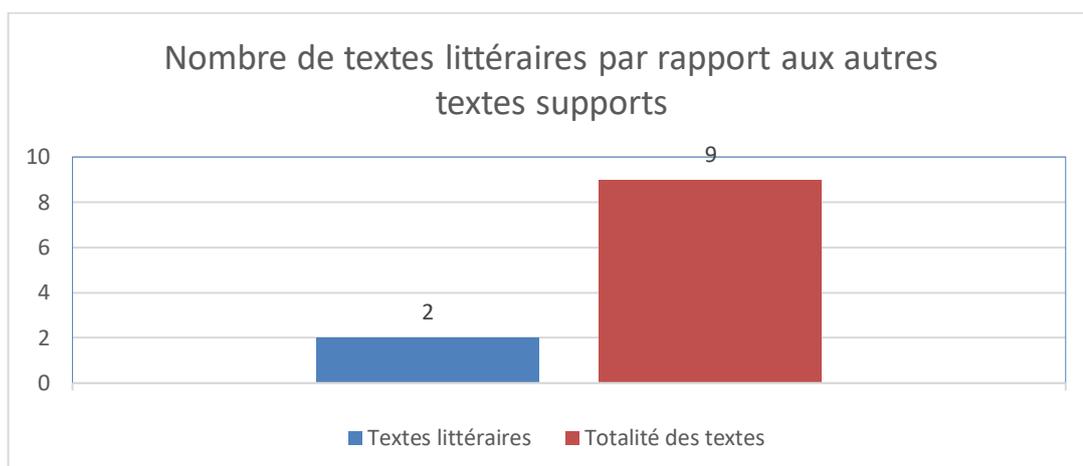
Source : le manuel de français de l'élève

Tableau N° 21 : présence du texte littéraire par rapport à la totalité des textes supports

Texte littéraire	Totalité des textes	Pourcentage %
02	09	22%

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 4



Source : élaboré par l'auteur

Tableau N° 22 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Conte philosophique	01	50
Poésie en prose	01	50

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 1, les concepteurs du manuel ont inséré 2 textes littéraires sur un total de 9 textes. Le premier texte dans le cadre d'un exercice sur la ponctuation, tandis que le deuxième texte est proposé dans une activité qui vise à identifier le champ lexical. Les activités envisagées sont au service des objectifs langagiers.

Projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.

Tableau N° 23 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 2 du manuel de 2AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
-Texte 1 : La volonté de vivre. Genre : poésie. Auteur et source : Abou el Kacem Chebbi, La volonté de vivre. Date de parution : 1933. P : 55	-Rubrique : texte écho. Pas d'activité proposée autour du texte

<p>-Texte 2 : Eloge de la vie bédouine (traduction de l'arabe). Genre : poésie. Auteur : Emir Abdelkader. P : 60</p> <p>-Texte 3 : Sans titre. Genre : poésie. Auteur et source : Jacques Prévert, Paroles. Date de publication : 1945. P : 74-75</p>	<p>-Rubrique : Production orale et écrite. (Écrire à la manière de)</p> <p>-Rubrique application : relever et étudier les connecteurs.</p>
---	--

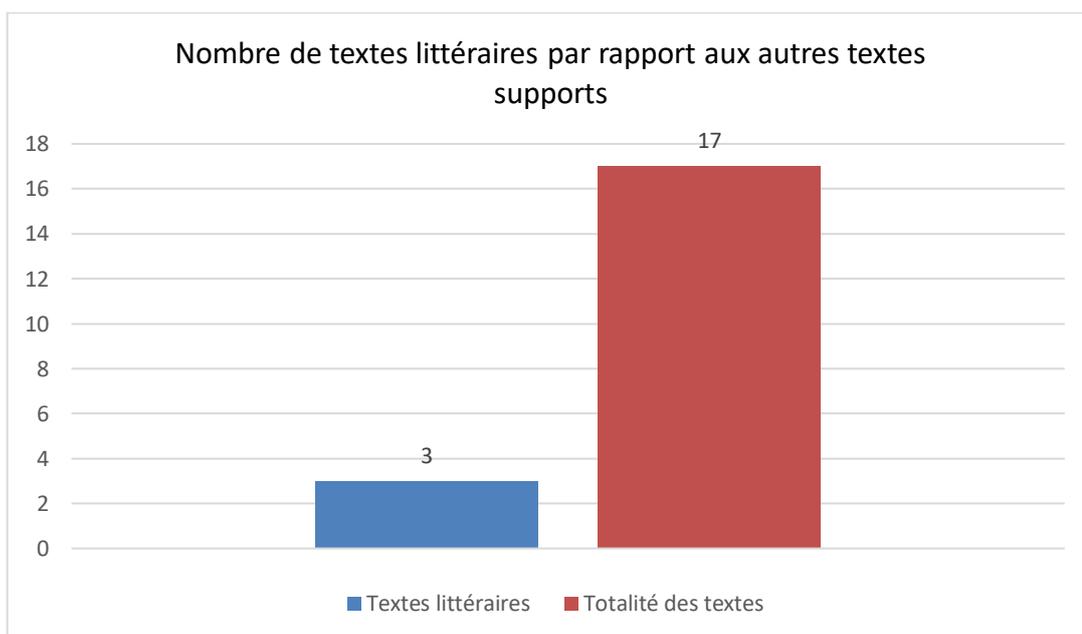
Source : le manuel de français de l'élève de 2AS

Tableau 24 : nombre de textes littéraires par rapport à la totalité des textes supports

Textes littéraires	Totalité des textes	Pourcentage %
03	17	18%

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 5



Source : élaboré par l'auteur

Tableau N° 25 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Poésie	03	100

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 2, les concepteurs du manuel ont inséré 3 textes littéraires sur un total de 17 textes, soit un pourcentage de 18%. Le premier texte est proposé dans le cadre de la rubrique Texte écho. Le deuxième texte est proposé dans une activité qui vise à écrire à la manière d'un autre, et le troisième texte est proposé dans la cadre de la rubrique application et vise à relever et étudier les connecteurs qui marquent des relations logiques. Les activités envisagées sont au service des objectifs langagiers.

Projet 3 : présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.

Tableau N° 26 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 3 du manuel de 2AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
<p>-Texte 1 : De Djelfa à Laghouat. Genre : Littérature de voyage. Auteur et source : Eugène Fromentin, Un été dans le Sahara. Date de publication : 1857. P : 92-95</p>	<p>-Rubrique : compréhension. Exploitation du paratexte ; lecture analytique.</p>
<p>-Texte 2 : Le petit village. Genre : recueil de poèmes. Auteur et source : Charles Ferdinand Ramuz, Le petit village. Date de parution : 1903. P : 101.</p>	<p>-Rubrique : textes échos. Pas d'activités proposées.</p>
<p>-Texte 3 : sans titre. Genre : recueil de poèmes. Auteur et source : Boualem Bessaïh, L'Algérie belle et rebelle ; De Jugurtha à Novembre. Date de parution : 2004. P : 102.</p>	<p>-Rubrique : textes échos. Pas d'activités proposées.</p>
<p>-Texte 4 : Le départ pour l'exil. Genre : récit. Auteur et source : Mouloud Feraoun, Les chemins qui montent. Date de parution : 1957. P : 103-106.</p>	<p>-Rubrique : compréhension. Lecture analytique.</p>
<p>-Texte 5 : WINSTON, le prodige ! Genre : nouvelle. Auteur et source : Kid Read, Trois nouvelles de l'an 2000. Date de parution : 2000. P : 112-119.</p>	<p>-Rubrique : compréhension. Lecture analytique ; puis expression écrire (écriture créative) : adapter la nouvelle sous forme de pièce de théâtre.</p>

<p>-Texte 6 : Le cancre. Genre : poésie. Auteur et source : Jacques PREVERT, Paroles. Date de parution : 1945. P : 122</p> <p>-Texte 7 : Galerie des célébrités. Genre : nouvelle. Auteur et source : Miche Jeury, source non précisée. P : 124-125.</p>	<p>-Rubrique : texte écho. Lecture analytique.</p> <p>-Rubrique production : Faire une fiche de lecture suivant le modèle donné.</p>
--	--

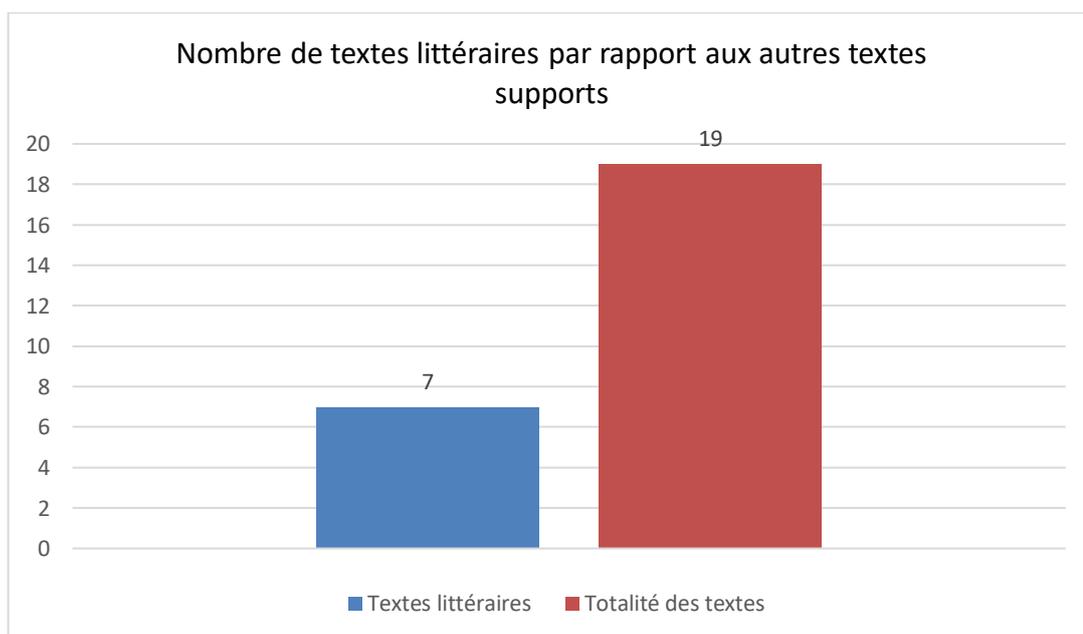
Source : le manuel de français de l'élève de 2AS

Tableau 27 : nombre de textes littéraires par rapport à la totalité des textes supports

Textes littéraires	Totalité des textes	Pourcentage %
07	19	37%

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 6



Source : élaboré par l'auteur

Tableau N° 28 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Littérature de voyage	01	14
Poésie	03	43
Récit	01	14

Nouvelle	02	29
----------	----	----

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 3, les concepteurs du manuel ont inséré 7 textes littéraires sur un total de 19 textes, soit un pourcentage de 37%. Trois (03) textes sont proposés dans le cadre de la rubrique Compréhension, les activités demandées aux élèves sont la lecture analytique et une activité d'écriture créative qui consiste à adapter une nouvelle sous forme de pièce de théâtre. Trois (03) autres textes sont proposés dans la rubrique Texte écho sans activités spécifiques. Le dernier texte est proposé dans la rubrique Production dont l'objectif vise à rédiger une fiche de lecture. La plupart des activités envisagées sont au service des objectifs langagiers avec une activité à finalité littéraire qui l'adaptation d'une nouvelle sous forme d'une pièce théâtrale.

Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.

Tableau N° 29 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 4 du manuel de 2AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
<p>-Texte 1 : Suivez le guide. Genre : poésie, fiction. Auteur et source : Jacques PREVERT, Fatras. Date de parution : 1966 P : 153</p> <p>-Texte 2 : Monsieur Moi. Genre : théâtre. Auteur et source : Jean Tardieu, Théâtre de chambre. Date de parution : 1963. P : 154-155.</p> <p>-Texte 3 : Le Cid (extrait). Genre : théâtre. Auteur et source : Pierre Corneille, Le Cid. Date de parution : 1636. P : 160.</p> <p>-Texte 4 : Soyez moderne, que diable ! Genre : Roman, théâtre. Auteur et source : Raymond Queneau, Le vol d'Icare. Date de parution : 1968. P : 165.</p>	<p>-Rubrique : évaluation diagnostique.</p> <p>-Rubrique : Compréhension. Observation du texte puis lecture analytique : les personnages, le dialogue, les indications scéniques, la situation, les caractéristiques du genre.</p> <p>-Rubrique Compréhension : observation du texte. Lecture analytique : analyse des actes.</p> <p>-Rubrique Production : adaptation du texte à la scène.</p>

<p>-Texte 5 : Sketchs (L'appel, Avoir ou ne pas avoir quelque chose, Divers, Agence de voyage). Genre : théâtre. Auteur et source : Eugène Ionesco, Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains. Date de parution : 1980. P : 166-170.</p> <p>-Texte 6 : Nantes. Genre : poésie – chanson. Auteur : Barbara. Date de parution : 1964. P : 184.</p> <p>-Texte 7 : Le corbeau et le renard. Genre : fable. Auteur et source : Jean de La Fontaine, Fables. Date de parution : 1668. P : 185.</p>	<p>-Rubrique activités complémentaire de compréhension : lecture analytique.</p> <p>-Rubrique application. Hypothèses de sens puis lecture analytique.</p> <p>-Rubrique application : observation puis lecture analytique.</p>
<p>-Florilège composé de 14 morceaux choisis⁴¹. Texte poétique (Titre, auteur et date) : Alger la rouge, Henri Kréa, 1960. Algérie, Nadia Guendouz, 1963. Sans titre, Bachir Hadj Ali, 1963. Le combat algérien, Jean El Mouhoub Amrouche, 1953. Le héros national, Djamel Amrani, 1960. Les yeux de la certitude, Laadi Flici, 1957. L'imparfait et le présent, Hocine Bouzaher, 1962. Préface, Messaouar Boulanouar, 1963. Prison de mes frères, Ahmed Taleb El Ibrahimy. Si tu es, Zehor Zerari, 1958. Soleil de novembre, Anna Gréki, 19xx. Sur la terre, errante, Mohammed Dib, 19xx. L'école, J. Charpentreau. L'Algérie belle et rebelle, Boualem Bessaih. Le Paon, Jules Renard.</p>	

Source : le manuel de français de l'élève de 2AS

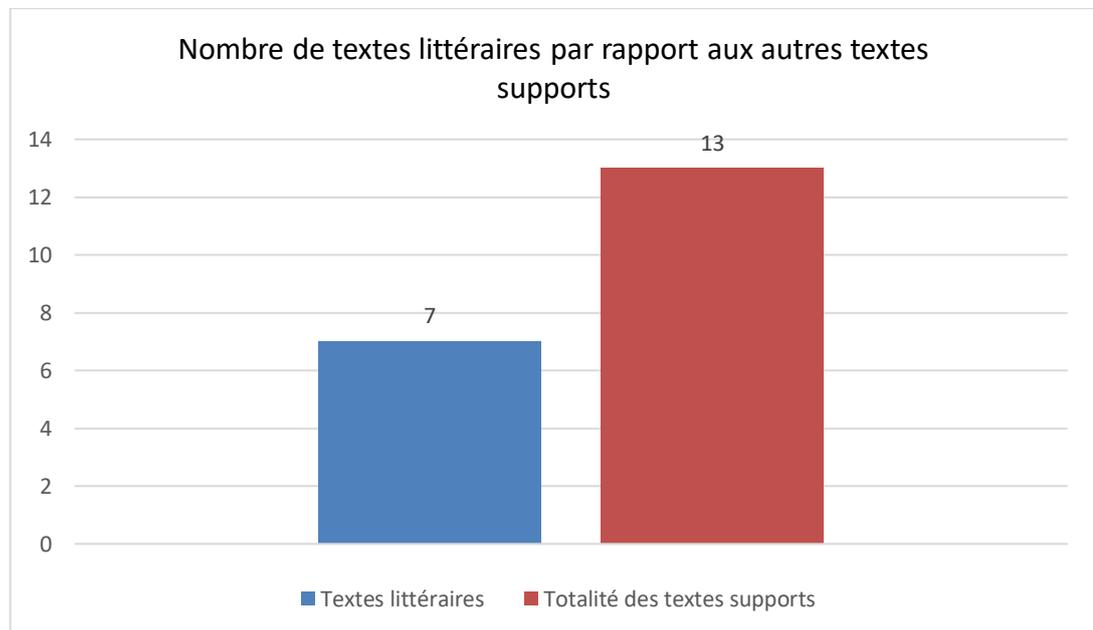
Tableau 30 : nombre de textes littéraires par rapport à la totalité des textes supports

Textes littéraires	Totalité des textes	Pourcentage %
07	13	54%

⁴¹ Les textes de cette rubrique ne sont comptabilisés dans le projet 4

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 7



Source : élaboré par l'auteur

Tableau N° 31 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Théâtre	04	57
Poésie	02	29
Fable	01	14

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 4, les concepteurs du manuel ont inséré 7 textes littéraires sur un total de 13 textes, soit un pourcentage de 54%. Trois (03) textes sont proposés dans le cadre de la rubrique Compréhension, les activités demandées aux élèves sont la lecture analytique du genre théâtrale. Un texte littéraire est proposé dans la rubrique Evaluation diagnostique. Deux (02) autres textes sont proposés dans la rubrique Application, les activités proposées aux élèves visent à formuler des hypothèses de sens puis lecture analytique. Le dernier texte est proposé dans la rubrique Production dont l'objectif vise à adapter un texte à la scène. Les activités envisagées avec les textes littéraires visent à permettre à l'élève de mobiliser des ressources

notamment littéraires pour réaliser une mise en scène d'un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.

5.6.3.3. Le manuel de français de 3^{ème} Année secondaire (3^{ème} AS)

La préface : les auteurs du manuel soulignent dans la préface que les élèves découvriront des textes liés au sujet d'étude intégrés dans le programme. Les activités de compréhensions et de productions écrites et orales visent à renforcer, dans le cadre de la pédagogie du projet, des compétences déjà mises en place dans les programmes précédents. L'analyse des textes proposés guide l'élève à saisir les enjeux du discours et des procédés mobilisés (Manuel de français 3AS, p : 3).

Les rubriques du manuel : le manuel est structuré autour de trois volets. 1) Domaine d'apprentissage de l'écrit ; 2) domaine d'apprentissage de l'oral ; et 3) des activités d'évaluation. Le domaine d'apprentissage de l'écrit commence par des activités de lecture : d'abord, observer les éléments périphériques du texte en vue de formuler des hypothèses de sens qui aident l'apprenant à comprendre le texte ; ensuite, lire le texte et le questionner pour comprendre le mode de fonctionnement de la langue et d'organisation du discours ; puis, faire le point en vue de dégager les pertinences dégagées par la lecture analytique ; enfin, les activités d'écriture qui permettent d'acquérir et de développer des savoir-faire. Le domaine d'apprentissage de l'oral est composé de deux activités : écoute et expression orales afin de comprendre un discours oral et en produire. Le volet évaluation est composé de trois types d'évaluation : évaluation diagnostique pour vérifier les prérequis nécessaires ; évaluation formative en vue de faire le bilan et identifier les lacunes ; évaluation certificative afin d'intégrer les apprentissages. (Manuel de français 3AS, p : 3)

Le programme du manuel : le programme est composé de quatre (04) projets didactiques. Chaque projet est caractérisé par une intention communicative, un objet d'étude et un ensemble de séquences qui concourent à la réalisation des objectifs du projet.

Projet 1 : réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Tableau n°32 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 1 du manuel de 3AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
<p>-Texte 1 : Chant populaire kabyle (traduction). Genre : poésie. Auteur et source : Malha Benbrahim, Femmes du Maghreb. Date de parution : 1999. P : 20.</p> <p>-Texte 2 : Dans la gueule du loup. Genre : poésie. Auteur et source : Kateb Yacine, Le polygone étoilé. Date de parution : 1966. P : 38.</p>	<p>-Rubrique non précisée ; activité : Lecture analytique</p> <p>- Rubrique non précisée ; activité : Lecture analytique.</p>

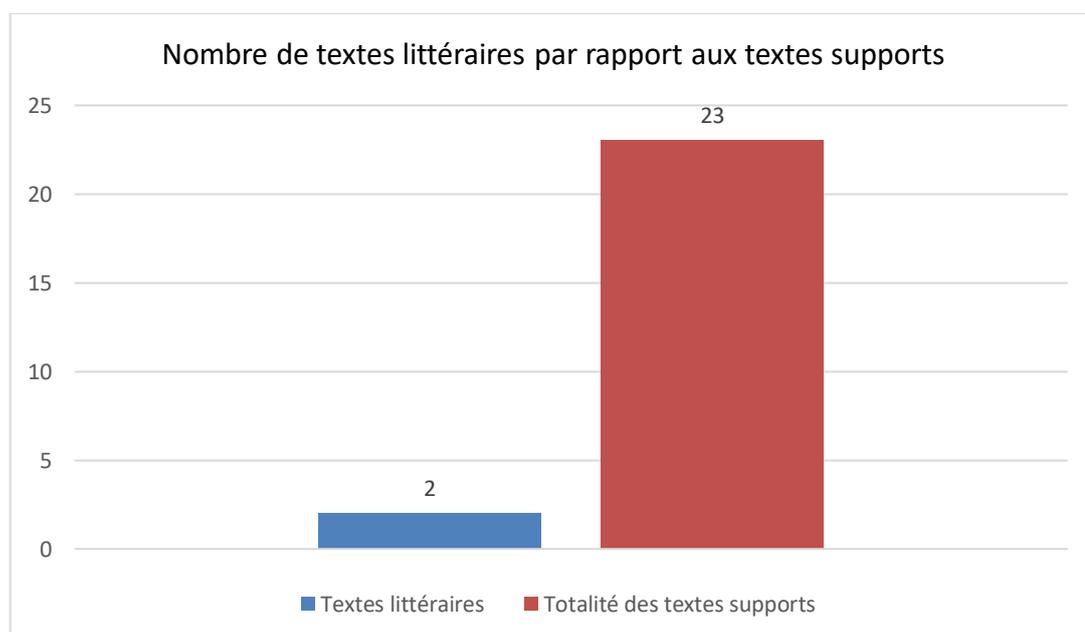
Source : Manuel de français 3 AS

Tableau 33 : nombre de textes littéraires par rapport à la totalité des textes supports

Textes littéraires	Totalité des textes	Pourcentage %
02	23	09%

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 8



Source : élaboré par l'auteur

Tableau N° 34 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Poésie	02	100

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 1, les concepteurs du manuel ont inséré 2 textes littéraires sur un total de 23 textes, soit un pourcentage de 09%. Les deux textes sont proposés dans une rubrique dont l'intitulé n'est pas précisé, autour d'activité de lecture analytique. Les activités envisagées autour des textes proposent aux élèves des ressources à mobiliser pour réaliser l'objectif communicatif du projet.

Projet 2 : organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Tableau n°35 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 2 du manuel de 3AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
-Texte 1 : Hamid Serradj réunit les fellahs. Genre : récit romanesque. Auteur et source : Mohammed Dib, L'Incendie. Date de parution : 1954. P : 78.	-Activité de lecture : Observation, lecture analytique, faire le point, expression orale, expression écrite.
-Texte 2 : Comment reconnaître le racisme ? Genre : récit romanesque. Auteur et source : Tahar Ben Jelloun, Le racisme expliqué à ma fille. Date de parution : 1998. P : 86-87.	-Activité de lecture : observation, lecture analytique.
-Texte 3 : Le déserteur. Genre : poésie. Auteur et source : Boris Vian, /. Date de parution : d'après le manuel 1953. P : 93.	-Lecture analytique
-Texte 4 : Lettre à Madame de Francueil. Genre : récit autobiographique. Auteur et source : Jean-Jacques Rousseau, Les Rêveries du promeneur solitaire. Date de parution : 1782. P : 102.	-Activités de lecture : Observation, lecture analytique, faire le point, expression écrite, expression orale.

<p>-Texte 5 : Pourquoi les guerres ? Genre : récit de voyage. Auteur et source : Guy de Maupassant, Sur l'eau. Date de parution : 1888. P : 104-105.</p> <p>-Texte 6 : La propriété privée, facteur d'inégalité. Genre : essai. Auteur et source : Jean-Jacques Rousseau, Discours sur l'origine de l'inégalité. Date de parution : 1755. P : 108.</p> <p>-Texte 7 : La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau. Genre : essai Auteur et source : Voltaire, questions sur l'Encyclopédie. Date de parution : 1770. P : 109.</p> <p>-Texte 8 : Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Pansophe. Genre : épistolaire. Auteur et source : Voltaire, Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Pansophe. Date de parution : 1766. P : 114.</p> <p>-Extraits : -R. Lewis, Pourquoi j'ai mangé mon père. Récit -P. Boule, La planète des singes. Récit -J. Kessel, Le lion. Récit -Voltaire, Dictionnaire philosophique. Essai -Montesquieu, Lettres persanes. -Montesquieu, Préface de l'esprit des lois. Essai P: 116-118</p>	<p>-Activités de lecture : Observation, lecture analytique, faire le point, expression écrite, expression orale.</p> <p>-Activités de lectures : observation, lecture analytique.</p> <p>- Activités de lecture : Observation, lecture analytique, faire le point, expression écrite, expression orale.</p> <p>-Evaluation certificative.</p> <p>-Rubrique des exercices.</p>
--	---

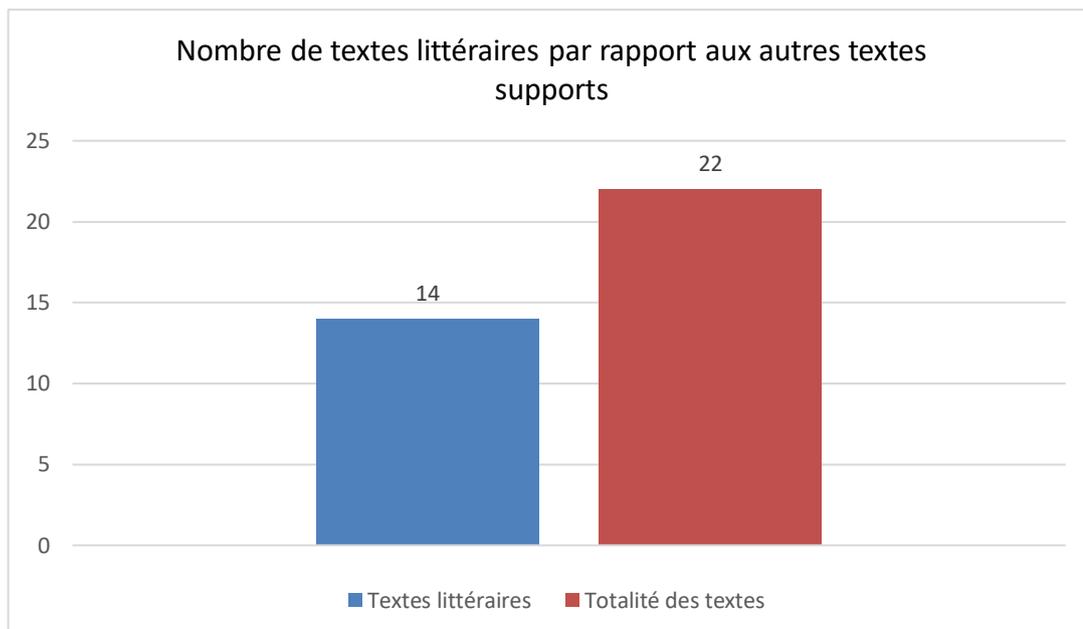
Source : Manuel de français 3 AS

Tableau 36 : nombre de textes littéraires par rapport à la totalité des textes supports

Textes littéraires	Totalité des textes	Pourcentage %
14	22	64%

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 8



Source : élaboré par l’auteur

Tableau N° 37 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Récit	07	50
Poésie	01	07
Essai	04	29
Epistolaire	02	14

Source : élaboré par l’auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 2, les concepteurs du manuel ont inséré 14 textes littéraires sur un total de 22 textes, soit un pourcentage de 64%. L’objectif du projet est d’apprendre aux élèves comment organiser un débat puis en faire un compte-rendu. L’activité dominante est la lecture analytique au service de l’objectif communicatif du projet.

Projet n°3 : Lancer un appel pour mobiliser autour d’une cause humanitaire.

Tableau n°38 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 3 du manuel de 3AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
----------------------------------	--

<p>-Texte 1 : La langue française : une part ou une tare de notre histoire. Genre : récit romanesque (extrait). Auteur et source : Slimane Benaïssa, Les fils de l'amertume. Date de parution : 1996. P : 160-161.</p> <p>-Texte 2 : Appel à l'instruction. Genre : Théâtre. Auteur et source : Bertolt Brecht, La mère. Date de parution : 1931. P : 163.</p>	<p>- Activités de lecture : Observation, lecture analytique, faire le point, expression écrite, expression orale.</p> <p>-/</p>
--	---

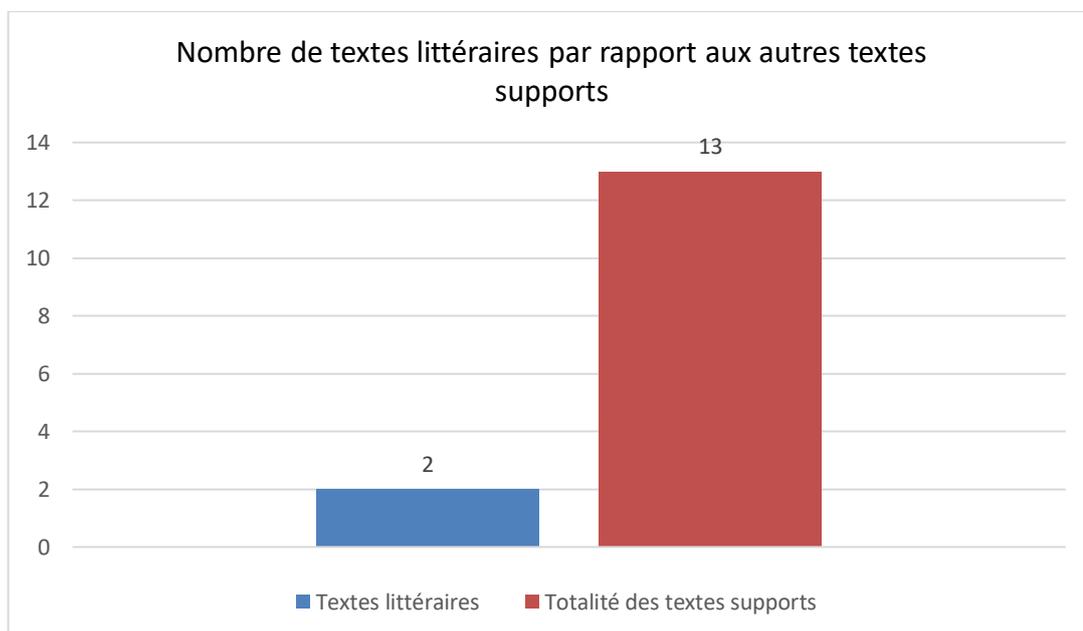
Source : Manuel de français 3 AS

Tableau 39 : nombre de textes littéraires par rapport à la totalité des textes supports

Textes littéraires	Totalité des textes	Pourcentage %
02	13	15%

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 8



Source : élaboré par l'auteur

Tableau N° 40 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Récit	01	50

Théâtre	01	50
---------	----	----

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 3, les concepteurs du manuel ont inséré 02 textes littéraires sur un total de 13 textes, soit un pourcentage de 15%. L'objectif du projet est d'apprendre aux élèves comment rédiger un appel afin de mobiliser autour d'une cause humanitaire. L'activité dominante est la lecture analytique au service de l'objectif communicatif du projet.

Projet 4 : rédiger une nouvelle fantastique.

Tableau n°41 : Textes littéraires exploités dans le cadre du projet 4 du manuel de 3AS.

Informations concernant le texte	Activités, savoirs, savoir-faire visés
<p>-Texte 1 : Le récit du vieux Ngala. Genre : roman (extrait). Auteur et source : Étienne Goyémidé, Le dernier survivant de la caravane. Date de parution : 1985. P : 178.</p> <p>-Texte 2 : Le nez. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Nicolas Gogol, Le nez. Date de parution : 1835. P : 180.</p> <p>-Texte 3 : La main. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Guy de Maupassant, La main. Date de parution : 1883. P : 182.</p> <p>-Texte 4 : suite de l'extrait La main. P : 184-185. 187-188. P : 190-191.</p> <p>-Texte 5 : texte adapté depuis La peur de Maupassant. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Guy de Maupassant, La peur. Date de parution : 1884. P : 194-195.</p> <p>-Texte 6 : Une décision hasardeuse. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Bram Stoker, L'Invité de Dracula. Date de parution : 1914. P : 196-197.</p>	<p>-Rubrique : évaluation diagnostique.</p> <p>- Activités de lecture analytique puis expression écrite et expression orale.</p> <p>- Activités de lecture analytique puis expression écrite et expression orale.</p> <p>-Mêmes activités.</p> <p>-Rubrique : évaluation formative : compréhension, production.</p> <p>- Activités de lecture analytique puis expression écrite et expression orale.</p> <p>- Activités de lecture analytique puis expression écrite et expression orale.</p>

<p>-Texte 7 : Etrange créature. Genre : nouvelle fantastique (extrait). Auteur et source : Howard Phillips Lovecraft, Je suis d'ailleurs. Date de parution : 1926. P : 199.</p> <p>-Texte 8 : Une boutique singulière. Genre : nouvelle fantastique (extrait). Auteur et source : Théophile Gautier, Le Pied de momie. Date de parution : 1840. P : 201.</p> <p>-Texte 9 : Troublante destinée. Genre : nouvelle fantastique (extrait). Auteur et source : Théophile Gautier, Le Chevalier double. Date de parution : 1840. P : 203-204.</p> <p>-Texte 10 : Suite de la nouvelle Le Chevalier double. P : 206-207.</p> <p>-Texte 11 : Les masques. Genre : nouvelle. Auteur et source : Jean Lorrain, Histoires de masques. Date de parution : 1966. P : 208.</p> <p>-Texte 12 : Qui sait. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Guy de Maupassant, Qui sait ? 1890.</p> <p>-Texte 13 : extrait sans titre. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Villiers de l'Isle-Adam, L'intersigne. Date de parution : 1867. P : 214.</p> <p>-Texte 14 : extrait sans titre. Genre : nouvelle. Auteur et source : Guy de Maupassant, L'ami patience. Date de parution : 1883. P : 214.</p> <p>-Texte 15 : L'apparition. Genre : nouvelle fantastique. Auteur et source : Guy de Maupassant, Le Horla. Date de parution : 1887. P : 216-217.</p> <p>-Extraits : Victor Hugo, Les misérables (1862). Auguste de Villiers de L'Isle-Adam, Véra (1874). Guy de Maupassant, Le Vagabond (1887). Anatole Le Braz,</p>	<p>- Activités de lecture analytique puis expression écrite et expression orale.</p> <p>- Activités de lecture analytique puis expression écrite.</p> <p>-Rubrique : évaluation formative : compréhension, expression.</p> <p>- Activités de lecture analytique puis expression écrite.</p> <p>- Activités de lecture analytique puis expression écrite.</p> <p>-Activité d'écriture : repérer les procédés d'écriture fantastique.</p> <p>- Activité d'écriture : utiliser les procédés d'écriture fantastique</p> <p>-Rubrique : évaluation certificative.</p>
--	--

La légende de la mort (1893). Auguste de Villiers de L'Isle-Adam, Contes cruels (1883). Guy de Maupassant, Apparition (1883). Dino Buzzati, Suicide au parc (1966).	
--	--

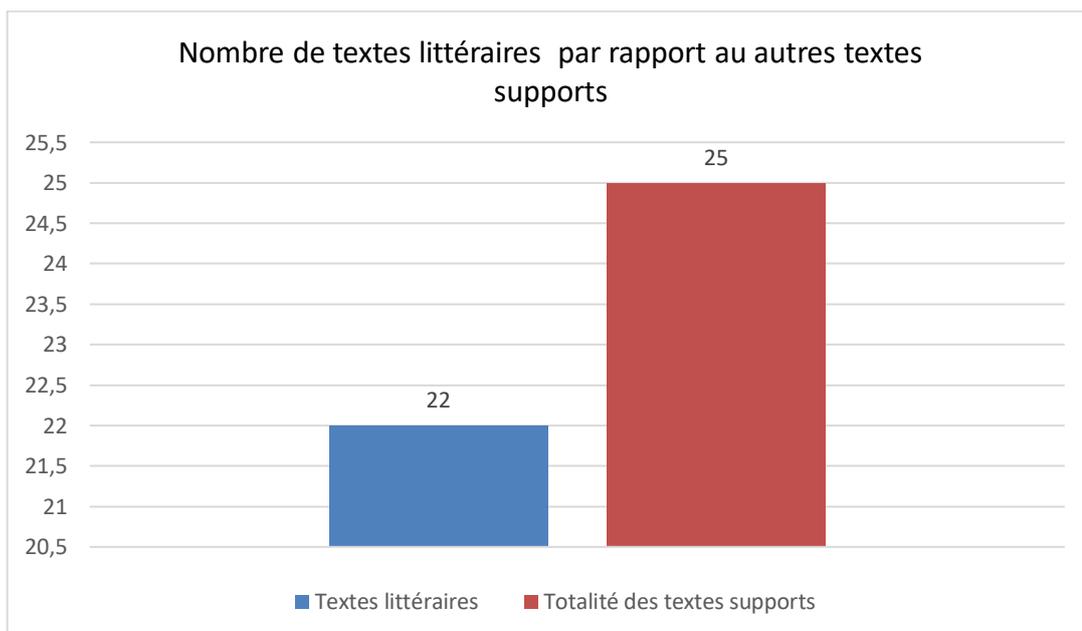
Source : Manuel de français 3 AS

Tableau 42 : nombre de textes littéraires par rapport à la totalité des textes supports

Textes littéraires	Totalité des textes	Pourcentage %
22	25	88%

Source : élaboré par l'auteur

Graphique 8



Source : élaboré par l'auteur

Tableau N° 43 : textes littéraires selon les genres

Genre littéraire	Nombre de textes	Pourcentage %
Nouvelle	18	82
Récit	02	09
Conte	02	09

Source : élaboré par l'auteur

Commentaire : dans le cadre du projet 4, les concepteurs du manuel ont inséré 22 textes littéraires sur un total de 25 textes, soit un pourcentage de 88%. L'objectif du projet est d'apprendre aux élèves comment rédiger une nouvelle fantastique. L'activité dominante est la lecture analytique au service de l'objectif communicatif du projet, avec des activités d'écriture sur le genre étudié.

5.6.3.4. Bilan général

De prime à bord, on peut constater que le texte littéraire est présent dans le manuel de français tout au long de la scolarité secondaire, et ce, indépendamment des objectifs communicatifs de la séquence ou du projet. Avec une fréquence variée, l'utilisation du texte littéraire est renforcée dans les projets qui visent des objectifs littéraires, comme le genre de la nouvelle en 3AS, la mise en scène d'un spectacle en 2AS et la relation d'un événement fictif en 1AS. De manière générale, le genre qui domine est le récit. Les sous genres convoqués sont le récit romanesque, le récit autobiographique, le conte et la nouvelle. Les textes littéraires mobilisés sont écrits en majorité par des auteurs français, choisis dans la plupart des cas en fonction du thème de la leçon ou de la séquence. Les auteurs algériens qui reviennent fréquemment sont Mohammed Dib, Mouloud Feraoun et Kateb Yacine.

Les activités pédagogiques associées sont la lecture analytique guidée par un questionnaire de compréhension en vue de découvrir les caractéristiques du type de texte étudié, suivie dans la plupart des cas d'une activité d'expression écrite et/ou orale. Les activités interactives comme la réalisation d'une tâche avec les camarades de classe sont proposées uniquement et explicitement dans les activités d'expression écrite ou orale. Certains textes littéraires sont utilisés dans la rubrique exercice pour intégrer des connaissances relatives à la langue. La majorité des questionnaires qui accompagnent les textes vise la compréhension. Par ailleurs, nous n'avons repéré aucune consigne qui vise à inviter les élèves à réaliser les activités de compréhension en groupe.

**6. Chapitre VII Didactique de la littérature dans le
contexte universitaire algérien : le point de vue des
enseignants**

6.1. L’outil de recueil des données et la population objet d’étude

L’outil de récolte des données est un questionnaire en ligne conçu à l’aide de Google Forms, et composé de 16 items. Pour récolter les données, nous avons repéré sur internet 570 adresses email d’enseignants exerçant au sein des département de français. Plus 50 adresses récupérées depuis la plateforme ASJP à partir des publications en rapport avec la didactique de la littérature. Les adresses email récupérées représentent 12 universités sur 63 établissements universitaires publics (universités et centres universitaires). Trois (03) universités affiliées à la Conférence Régionale des Université du Centre (CRU-Centre), sept (07) universités affiliées à la Conférence Régionale des Universités de l’Est (CRU-Est) et deux (02) universités affiliées à la Conférence Régionale des Universités de l’Ouest. Quant aux centres universitaires, nous n’avons pas pu récupérer les adresses emails des enseignants des département des centres universitaires.

Le questionnaire est composé de seize (16) items répartis en six (06) catégories : la première catégorie porte sur le profil de sortie, est composé des items 1, 2, 3, 4, 5 et 6. La deuxième catégorie concerne les programmes des matières littéraires, composée des items 7, 8, 9 et 10. La troisième catégorie a trait à l’enseignement de la littérature et l’approche par compétences, composée des items 11 et 12. La quatrième catégorie composée de l’item n°13, a rapport aux critères de référence des enseignants utilisés lors du choix d’un corpus littéraire. La cinquième catégorie, les items 14 et 15, se rapporte aux pratiques d’enseignement de la littérature, et la sixième catégorie, l’item n° 16, concerne les pratiques sociales de référence susceptibles d’être associées à l’enseignement de la littérature à l’université.

Il faut préciser qu’à toutes les options de réponse possibles a été ajoutée la rubrique « Autre » pour donner l’opportunité aux enseignants interrogés de formuler leurs propres réponses et exprimer ainsi leurs représentations.

Les 620 mails envoyés ont été accompagnés d’un message d’accompagnement où est précisé notamment les enseignants concernés par l’enquête : « Ce

formulaire, composé de 16 items seulement, est destiné aux enseignants des matières littéraires de licence et de master, ainsi qu'à tous les enseignants et à toutes les enseignantes dont l'expertise peut contribuer à l'amélioration de l'enseignement de la littérature à l'université. » Sur une période d'un mois, soit le mois de juillet 2023, nous avons recueilli 51 réponses.

6.2. Analyse des données recueillies

Les données recueillies ont été analysées dans une visée descriptive suivant une approche mixte : quantitative et qualitative. Les techniques mobilisées pour analyser le corpus sont l'analyse thématique de contenu pour l'approche qualitative et les statistiques pour l'approche quantitative.

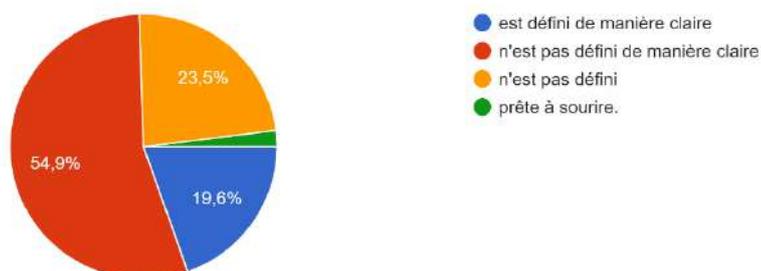
6.2.1. Didactique de la littérature et le profil de sortie du parcours de licence en langue française

Item 01 La première question adressée aux enseignants concernés porte sur le profil de sortie, et formulée ainsi : « Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française : 1) est défini de manière claire ? 2) n'est pas défini de manière claire ? 3) n'est pas défini ? Autre ... ? »

L'objectif de cette question est de connaître la perception des enseignants au sujet du profil de sortie du parcours de formation de licence en langue française. Une définition indicative du profil de sortie a été donnée afin de donner plus de précisions : « Le profil de sortie dans un parcours de formation découle d'une vision du diplômé et décrit les compétences, les connaissances, les valeurs et les attitudes que les étudiants auront à développer au fil de leur parcours de formation. »

Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française

51 réponses



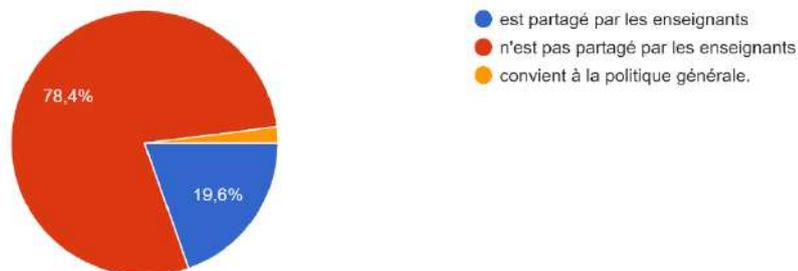
L'observation du diagramme généré par Google Forms permet de constater que 54.9% (soit 28/51) des réponses obtenues considèrent que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française n'est pas défini de manière claire. 23.5% (soit 12/51) pensent que le profil de sortie en question n'est pas du tout défini. Ainsi, on peut avancer que 78.4% (soit 54.9 + 23.5) soulignent la nécessité de (re)définir le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française. 19.6% seulement des réponses considèrent que le profil de sortie en question est clairement défini.

Item n°2 Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française : 1) est partagé par les enseignants ? 2) n'est pas partagé par les enseignants ? 3) Autre ... ?

L'objectif de cette question est de savoir, du point de vue des enseignants, si le profil de sortie est partagé par les enseignants, en partant du principe qu'un profil de sortie qui n'est pas partagé par les enseignants constitue un empêchement réel pour la cohérence du parcours de formation.

Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française

51 réponses



L'observation du diagramme généré par Google Forms permet de constater que 78.4% (soit 40/51) des réponses considèrent que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française n'est pas partagé par les enseignants. 19.6% (soit 10/51) des réponses pensent que le profil de sortie en question est partagé par les enseignants.

Il est évident que, dans un parcours de formation universitaire, si le profil de sortie n'est pas partagé par les enseignants, il est extrêmement difficile de dispenser cette formation avec cohérence. Cet état de fait peut générer beaucoup de problèmes et de dysfonctionnements : des contenus redondants qui peuvent susciter la lassitude et la démotivation des étudiants ; des modes d'évaluation inadéquats ; des méthodes d'enseignement inadaptées ; des notes qui ne reflètent pas la réalité de l'enseignement dispensé, etc.

Item n°3 Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française : 1) est adapté aux besoins du marché du travail ? 2) n'est pas adapté aux besoins du marché du travail ? 3) Autre ... ?

Une précision a été donnée au sujet de ce qu'il faut entendre par "marché du travail" : « Il est entendu par le marché du travail tous les secteurs d'activité, y compris ceux de l'enseignement et de la culture. »

Cette question vise à identifier la perception des enseignants au sujet du rapport entre le profil de sortie du parcours de formation concerné et les exigences du marché de l'emploi. Même si leur point de vue n'est pas déterminant à ce sujet, il est toutefois indispensable que les préoccupations concernant l'articulation entre le profil de sortie et le marché de l'emploi soient partagées par tous les acteurs y compris les enseignants.

Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française
51 réponses



L'observation du diagramme généré par Google Forms permet de constater que 70.6% (soit 36/51) considèrent que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française n'est pas adapté aux besoins du marché du travail. Une réponse a précisé davantage sa réponse en rajoutant que « puisqu'il n'est pas défini d'une manière claire, j'estime qu'il ne répond pas réellement aux besoins du marché. Beaucoup d'étudiants sortant avec licence en [...]»⁴² mais ils ne trouvent guère un poste de travail. » Cette question englobe également le domaine professionnel de l'enseignement.

Lorsque le profil de sortie dans un parcours de formation universitaire n'est pas adéquat avec les besoins du marché du travail, plusieurs conséquences négatives peuvent être entraînées pour les diplômés, les diplômés et les

⁴² Nous estimons que le répondant a omis le segment de phrase suivant "langue française"

établissements d'enseignement supérieurs, les employeurs et la société de manière générale. Nous citons entre autres conséquences :

6.2.1.1. Difficultés d'emploi pour les diplômés et augmentation du chômage

Les étudiants qui ont suivi un parcours de formation universitaire dont le profil de sortie n'est pas adéquat aux besoins du marché du travail, risquent potentiellement de rencontrer des difficultés à trouver un emploi dans leur domaine d'études. L'inadéquation de leurs compétences avec les besoins et les exigences du marché de l'emploi peut entraîner des situations de chômage prolongée et contraindre les diplômés dans ce parcours à accepter des emplois sous-qualifiés.

6.2.1.2. Dévalorisation des diplômes

Les difficultés d'emploi et l'augmentation du chômage dans les parcours de formation universitaire dont le profil de sortie est mal adapté aux exigences du marché de l'emploi peut entraîner systématiquement et inéluctablement la dévalorisation des diplômes en question et la baisse significative des inscriptions dans ce parcours.

Il convient d'admettre que, même si le point de vue des enseignants contribue incontestablement à mieux articuler le profil de sortie avec les exigences du marché de l'emploi et rendre les formations universitaires plus performantes, il y a des techniques plus efficaces qui permettent de mettre l'accent sur cette articulation notamment le suivi des diplômés. Pour créer ou garder le lien avec leurs diplômés, plusieurs établissements d'enseignement supérieur optent pour la création d'une rubrique dédiée aux alumni sur leur site web, en espérant que leurs diplômés prennent l'initiative d'établir ce lien. Cependant, la meilleure solution pour créer et garder ce lien est de demander aux diplômés au moment de retirer leurs diplômes de laisser leurs adresses emails et les consigner dans un registre ou base de données, pour les utiliser ultérieurement dans des enquêtes sur l'insertion professionnelle des diplômés universitaires.

Cette question fait partie en réalité d'un débat plus large qui concerne les finalités, non seulement des langues et des lettres, mais également des sciences humaines de manière générale. En 2013, Helen Small, enseignante de littérature anglaise à l'université d'Oxford, a entrepris une analyse des discussions entourant les humanités en rassemblant les arguments plaidant en faveur des "lettres". « Dans *The Value of the Humanities*, elle distingue cinq catégories d'arguments : 1. la nature de l'entendement propre aux « humanités », leur approche distinctive ; 2. leur utilité pour la société, la fonction des connaissances spécifiques aux humanités dans la société : leur valeur instrumentale ; 3. leur contribution au bonheur individuel et collectif ; 4. leur contribution à la démocratie ; et, finalement, 5. leur valeur en soi : « les humanités importent en elles-mêmes » » (Engelberts, 2018 : 121-122)

Item n°4 Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française : 1) répond aux attentes des étudiants ? 2) ne répond pas aux attentes des étudiants ? 3) Je ne suis pas au fait des attentes des étudiants ; 4) Autre ...

Cette question n'est pas obligatoire. Son objectif est de vérifier la perception des enseignants au sujet du rapport entre la formation universitaire et les attentes des étudiants.

Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française:
50 réponses



L'observation du diagramme généré par Google Forms permet de constater que 46% (soit 23/51) considèrent que le profil de sortie visé dans le cadre du

parcours de formation universitaire de licence en langue française ne répond pas aux attentes des étudiants. 20% des réponses (soit 10/51) pensent qu'effectivement le profil de sortie du parcours en question répond aux attentes des étudiants et un autre taux de 20% des réponses (soit 10/51) estiment qu'ils/elles ne sont pas au fait des attentes des étudiants.

Il convient de préciser que dans le cadre de cette question, sept (07) réponses ont été formulées dans la rubrique Autre. Ces réponses sont intéressantes d'autant qu'elles permettent d'identifier quelques perceptions des enseignants au sujet des attentes de leurs étudiants.

- Tellement sont-ils **inconscients** qu'ils se contentent d'une formation au rabais... ;
- La majorité des étudiants **n'a pas d'attentes spécifiques**, nous sentons qu'ils n'ont pas eu le choix par rapport à leur orientation après leur, ils subissent ;
- Les **attentes** des étudiants se réduisent et **se limitent à l'obtention du diplôme, sans tenir compte de la qualité de la formation** à laquelle ils sont soumis. C'est pourquoi la majorité d'entre eux préfèrent une formation superficielle dans laquelle la réussite est garantie, même au détriment de la valeur et de la qualité de l'enseignement ;
- Plus ou moins ;
- La plupart des étudiants **n'ont ni attentes ni objectifs précis** de la formation universitaire ;
- Il est censé répondre aux attentes des étudiants mais la réalité est toute autre car **la plupart d'entre eux n'ont pas le niveau et les compétences requises** ;
- Tout dépend de l'orientation ;

L'analyse thématique de ces passages permet de dégager les sous-thèmes suivants : absence d'attentes (fréquence d'apparition 3 fois), attentes limitées au diplôme au détriment de la qualité de la formation (fréquence d'apparition

1 fois), incompetence et niveau insuffisant des étudiants par rapport au profil visé de la formation (fréquence d'apparition 1 fois).

Plusieurs conséquences peuvent être entraînées lorsque le profil de sortie est inadéquat avec les attentes des étudiants. Nous citons entre autres :

6.2.1.3. Désengagement et démotivation des étudiants

Les étudiants peuvent se sentir désengagés et démotivés s'ils perçoivent que la formation ne répond pas à leurs attentes ou ne les prépare pas adéquatement à leur future carrière. Cela peut entraîner un manque d'implication dans les études et une baisse de la qualité de l'apprentissage.

6.2.1.4. Changement de parcours

Face à une formation dont le profil de sortie est inadéquat avec les attentes des apprenants, certains étudiants pourraient être contraints de changer leur parcours vers des spécialités qui correspondent mieux à leurs attentes, ce qui peut être frustrant pour eux et prolonger leur parcours de formation et retarder leur intégration dans la vie active.

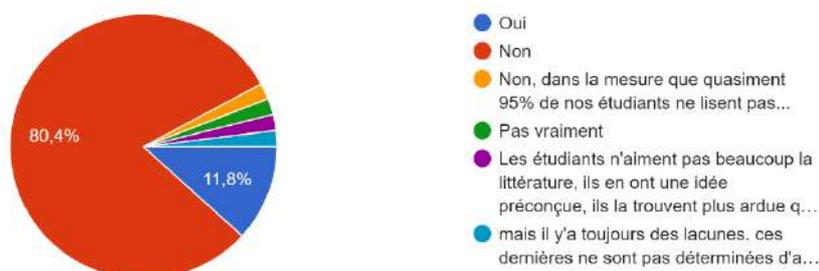
La prise en considération des attentes des étudiants est essentielle pour les établissements universitaires, c'est un critère qui permet de proposer des formations de qualité. Les universités doivent procéder à l'évaluation des programmes et des contenus des formations afin de s'assurer que les offres de formation proposées sont toujours en phase avec les attentes des étudiants.

Item n° 05 Pensez-vous que le parcours de licence en langue française prépare suffisamment les étudiants en matière de pratiques d'enseignement de la littérature ? 1) Oui ; 2) Non ; 3) Autre ...

Cette question vise à identifier les perceptions des enseignants au sujet de l'articulation entre les programmes du parcours de licence et la préparation à l'exercice de la profession d'enseignant de littérature.

Pensez-vous que le parcours de licence en langue française prépare suffisamment les étudiants en matière de pratiques d'enseignement de la littérature?

51 réponses



L'observation du diagramme généré par Google Forms permet de constater que 80.4% (soit 41/51) considèrent que le parcours de licence en langue française ne prépare pas suffisamment les étudiants en matière de pratiques d'enseignement de la littérature. Et 11.8% (soit 08/51) pensent que oui.

D'autres réponses ont été données dans la rubrique Autre :

- Pas vraiment ;
- Les étudiants n'aiment pas beaucoup la littérature, ils en ont une idée préconçue, ils la trouvent plus ardue que la didactique et les sciences du langage, donc ils évitent de la choisir comme option. Quant à l'enseigner, je pense qu'ils n'y pensent même pas, sauf ceux qui ambitionnent pour le doctorat, filière littérature ;
- Mais il y'a toujours des lacunes. [...] la source de ces lacunes ne sont pas déterminées ;
- Non, dans la mesure que quasiment 95% de nos étudiants ne lisent pas...

Les réponses données dans la rubrique Autre confirment la tendance et mettent également l'accent sur le rapport défavorable des étudiants à la littérature et à la lecture littéraire.

Une formation universitaire de langue qui ne prépare pas suffisamment les étudiants (futurs enseignants) en matière de pratiques d'enseignement entraîne des conséquences négatives sur l'enseignement de la littérature, et impacte le profil des futurs enseignants de FLE. Car, comme l'affirment Defays et al au

sujet du rapport des enseignants de FLE à la littérature, « *Le profil des enseignants de FLE est en somme aussi divers que celui des apprenants de cette discipline. Il s'agirait de se poser la question de la place qu'occupe réellement la littérature dans leur formation et, du coup, de comprendre quelle vision de la littérature ils en retirent et véhiculent par la suite.* » (2014, p. 28)

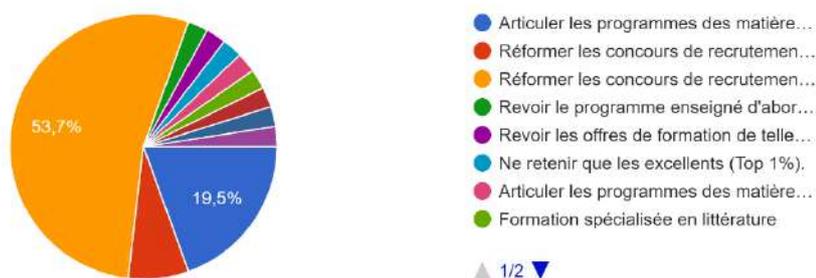
En outre, les enseignants mal préparés à l'enseignement de la littérature peuvent manquer de connaissances approfondies dans ce domaine, et limiter leur capacité à discuter en profondeur des thèmes, des styles d'écriture et des contextes historiques et culturels associés aux textes littéraires avec leurs étudiants. Cet état de fait peut également leur faire obstacle à transmettre une compréhension complète et nuancée des œuvres littéraires à leurs étudiants, et les empêcher, ainsi, d'aider leurs étudiants à construire un rapport favorable à la littérature, aux textes littéraires et à la lecture littéraire.

Item 06 Si non, que proposeriez-vous pour améliorer la formation des étudiants (futurs enseignants) et les mieux préparer à l'enseignement de la littérature ? 1) Articuler les programmes des matières littéraires avec les concours de recrutement des enseignants de français de l'éducation nationale ; 2) Réformer les concours de recrutement des enseignants de français de l'éducation nationale de manière à prendre en considération les pratiques d'enseignement de la littérature ; 3) Réformer les concours de recrutement des enseignants de français de l'éducation nationale de manière à prendre en considération les pratiques d'enseignement de la littérature, et articuler les programmes des matières littéraires avec ces concours de recrutement ; 4) Autre.

Cette question vise à identifier le point de vue des enseignants interrogés au sujet de la nécessité d'articuler les programmes des matières littéraires avec les concours de recrutement des enseignants de français de l'éducation nationale, et recueillir d'autres propositions le cas échéant.

Si non, que proposeriez-vous pour améliorer la formation des étudiants (futurs enseignants) et les mieux préparer à l'enseignement de la littérature?

41 réponses



L'observation du diagramme généré par Google Forms permet de constater que, pour améliorer la formation des étudiants (futurs enseignants) et les mieux préparer à l'enseignement de la littérature, 53.7% (soit 22/51) pensent qu'il faut réformer les concours de recrutement des enseignants de français de l'éducation nationale de manière à prendre en considération les pratiques d'enseignement de la littérature, et articuler les programmes des matières littéraires avec ces concours de recrutement. 19.5% (soit 08/51) estiment qu'il faut (et on peut) articuler les programmes des matières littéraires avec les concours de recrutement des enseignants de français de l'éducation nationale, sans nécessairement réformer ces concours de recrutement. 7.3% (soit 03/51) considèrent qu'il faut plutôt réformer les concours de recrutement des enseignants de français de l'éducation nationale de manière à prendre en considération les pratiques d'enseignement de la littérature.

6.2.1.5. Didactique de la littérature et le concours de recrutement des enseignants de français : vers une agrégation de lettres ?

Ces chiffres expriment de manière explicite la tendance favorable des enseignants à articuler les programmes des matières littéraires du parcours de licence avec les concours de recrutement des enseignants de français de l'éducation nationale. Toutefois, cette tendance entraîne un paradoxe : d'une part les enseignants sont favorables à l'orientation de l'enseignement des matières littéraires vers une finalité professionnelle : la profession

d'enseignant de langue et de littérature. De l'autre, le parcours universitaire de licence en langue française est un parcours académique.

D'après le Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD élaboré et diffusé par les services du ministère de tutelle en juin 2011, « *La différence entre Licence académique et Licence professionnelle se trouve dans la finalité de chacun de ces deux grades. [...] la Licence professionnelle [...] permet donc une orientation vers la vie active. [...] la Licence académique [...] ouvre la voie vers des études de Master.* »⁴³

Or, la licence académique est orientée vers l'acquisition de connaissances théoriques et générales dans un domaine d'études particulier. Elle vise à approfondir les connaissances fondamentales et les compétences analytiques des étudiants. Cette formation est davantage académique et théorique, avec une orientation vers la recherche et la poursuite des études supérieures (mastère, doctorat). Tandis que la licence professionnelle, quant à elle, est davantage orientée vers la pratique et l'application des connaissances dans un domaine professionnel. Elle vise à former des étudiants pour répondre aux besoins spécifiques du marché de l'emploi en leur fournissant des compétences opérationnelles et professionnelles. Les programmes de licence professionnelle sont souvent élaborés en collaboration avec des entreprises ou des institutions professionnelles pour garantir leur pertinence et leur adéquation aux besoins du marché de l'emploi.

Ainsi, le paradoxe qui doit être assumé dans le cadre des parcours universitaires de licence et de master en langue française, toute spécialité confondue, est cette double finalité à la fois académique et professionnelle des diplômes. Cette double finalité doit être déclinée dans les programmes de toutes les matières de chaque parcours de formation.

⁴³ Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD, L'office des publications universitaires, juin 2011, récupéré sur https://www.univ-tiaret.dz/fr/assets/files/Guide_LMD_fr.pdf (dernière consultation le 05/08/2023)

6.2.1.6. Les missions des facultés des lettres et des langues : entre la diffusion de la culture et le développement de compétences

En Algérie, entre la diffusion de la culture et le développement de compétences, les missions des facultés des lettres et des langues sont plus que jamais remises en question, et sont appelées à être redéfinies en fonction des enjeux actuels et futurs. La redéfinition des missions des facultés des lettres et des langues doit passer par l'élaboration de formations dont les profils de sortie répondent aux besoins de l'environnement socioéconomique de l'université, afin de garantir l'intégration professionnelle et sociale des diplômés. Ce changement est crucial, notamment dans le contexte actuel de formation à l'entrepreneuriat, de réforme budgétaire et de mise en place des outils de suivi et d'évaluation de la performance dans la mise en exécution des politiques publiques entreprise en Algérie, dont l'enseignement supérieur est un secteur pilote.

D'autres réponses ont été exprimées dans la rubrique *Autre* :

- Repenser les contenus et les référentiels ;
- Revoir le programme enseigné d'abord ensuite voir le concours ;
- Revoir les offres de formation de telles sorte qu'elles prennent en compte la compétence de la didactisation des textes littéraires ;
- Redéfinir les finalités tant académiques que professionnelles de la licence. Pour l'enseignement, réhabiliter les ITE, pour les autres formations professionnalisantes, penser des masters de spécialité ;
- Articuler les programmes des matières littéraires avec une n réforme sur le plan orientation des nouveaux bacheliers désirant suivre le parcours licence en langue française. Le recrutement des enseignants de français de l'éducation, vu leur niveau actuel, ne fait dégrader la situation ;
- Certains étudiants choisissent la littérature comme la choisissent certains enseignants ;
- Ne retenir que les excellents (Top 1%) ;

➤ Formation spécialisée en littérature.

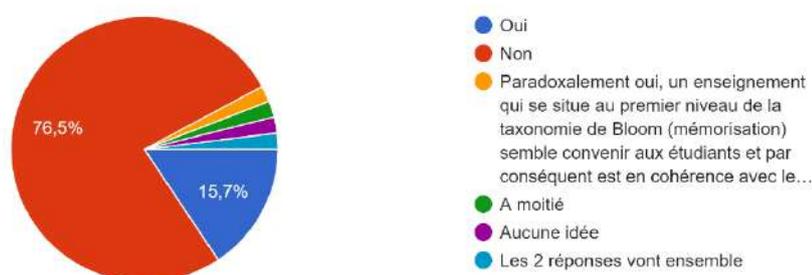
Les réponses données dans la rubrique *Autre* du questionnaire proposent de réformer les parcours de formation universitaire en mettant l'accent sur : les contenus et les référentiels, les programmes enseignés, la compétence de la didactisation des textes littéraires, les finalités académiques et professionnelles, l'orientation des nouveaux bacheliers, le goût des étudiants pour la littérature, des formations spécialisées en littérature.

6.2.2. Didactique de la littérature à l'université : quels contenus pour quelle progression ?

Item 07 Pensez-vous que les acquis d'apprentissage visés et les programmes des matières littéraires dispensés dans le cadre du parcours de formation de licence en langue française sont cohérents avec le profil de sortie ? 1) Oui ; 2) Non ; 3) Autre.

Cette question vise à identifier la perception des enseignants de littérature au sujet du rapport des objectifs des programmes des matières littéraires dispensés dans le cadre du parcours de formation de licence en langue française avec le profil de sortie du parcours.

Pensez-vous que les acquis d'apprentissage visés et les programmes des matières littéraires dispensés dans le cadre du parcours de formation de...ançaise sont cohérents avec le profil de sortie ?
51 réponses



Le diagramme généré par Google Forms permet de constater que 76.5% (soit 39/51) des réponses pensent que les acquis d'apprentissage visés et les programmes des matières littéraires dispensés dans le cadre du parcours de

formation de licence en langue française ne sont pas cohérents avec le profil de sortie du parcours. 15.7% (soit 08/51) seulement estiment que les programmes en question sont cohérents avec le profil de sortie concerné.

D'autres réponses ont été données dans la rubrique *Autre*, notamment la suivante : « *Paradoxalement oui, un enseignement qui se situe au premier niveau de la taxonomie de Bloom (mémorisation) semble convenir aux étudiants et par conséquent est en cohérence avec le profil de sortie de nos étudiants dont les compétences sont en deçà des performances requises pour un licencié en langue française...* » Dans ces propos, l'auteur met l'accent sur le premier niveau (la mémorisation) de la taxonomie de Bloom comme objectif organisateur du profil de sortie en licence. Toutefois, il convient de s'interroger si les étudiants ne se contentent pas plutôt de ce que leurs donnent les enseignants et "récitent" aux examens ce que ces derniers attendent d'eux. Il est certain que le passage de la mémorisation vers les niveaux d'apprentissage les plus complexes de la taxonomie de Bloom nécessite un changement de paradigme dans l'enseignement supérieur algérien : le passage du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage.

6.2.2.1. L'organisation pédagogique des parcours de formation universitaire : entre l'approche-cours et l'approche-programme

Les résultats obtenus pour ces questions révèlent en réalité l'incohérence qui concerne les programmes de toutes les matières du parcours, voire de tous les parcours. En fait, cette incohérence aurait trait à l'organisation pédagogique de l'ensemble de l'enseignement supérieur algérien : l'approche suggérée dans les textes réglementaires pour orienter l'organisation pédagogique dans l'enseignement supérieur est une approche-programme (Louni, 2022). Tandis que, dans la réalité, l'enseignement supérieur fonctionne suivant une approche-cours.

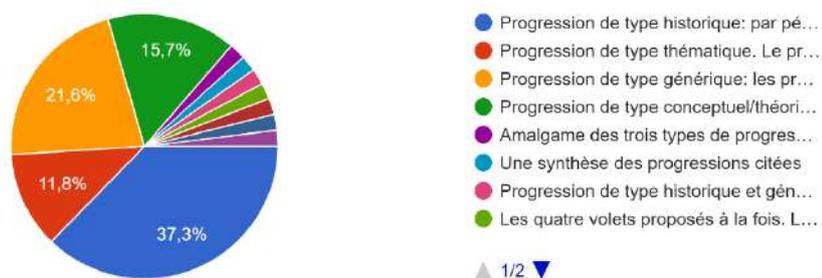
L'alignement pédagogique du profil de sortie, des compétences et des connaissances visées formulées en acquis d'apprentissage, des méthodologies

d'enseignement, des contenus, des ressources et des activités pédagogiques, des outils documentaires et médiatiques et des modes d'évaluation des apprentissages permettra, à coup sûr, de rendre cohérent le fonctionnement de l'enseignement supérieur algérien, y compris les parcours de formation en langues. L'approche-programme est le cadre le mieux adapté pour réaliser cet objectif.

Item 08 Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L1 ? 1) Progression de type historique : par périodes, par mouvements littéraires ; 2) Progression de type thématique. Le programme est élaboré autour de thèmes : le voyage, la ville, l'amour, la mort, le temps, la femme, l'homme ... 3) Progression de type générique : les programmes sont structurés en fonction des genres (récit, poésie ou théâtre) ou autour d'un genre (roman, nouvelle, conte pour le récit) ; 4) Progression de type conceptuel/théorique : le programme est basé sur des concepts d'analyse littéraire comme le style, le personnage, le cadre spatiotemporel... 5) Autre⁴⁴.

Cette question vise à mettre en lumière le point de vue des enseignants interrogés au sujet de l'organisation des programmes des matières littéraires en première année de licence, L1.

Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L1 ?
51 réponses



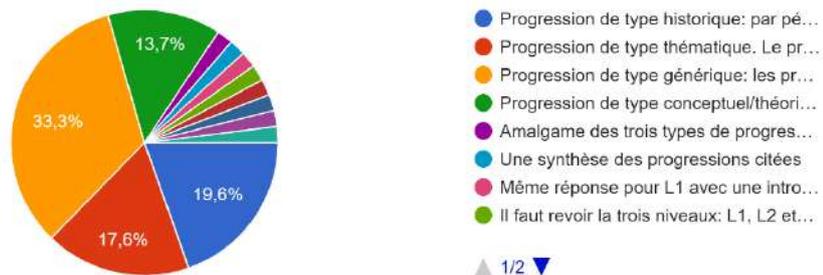
⁴⁴ Ces options de réponse ont été proposées pour tous les niveaux : L1, L2 et L3.

L'observation du diagramme généré par Google Forms permet de constater que, la tendance (37.3%, soit 19/51) est favorable pour une progression en première année de licence (L1) de type historique : par périodes et par mouvements littéraires. Pour une bonne partie des enseignants interrogés, il serait préférable d'organiser les programmes des matières littéraires en L1 à partir du Moyen Age suivant les siècles.

Item 09 Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L2 ?

Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L2 ?

51 réponses

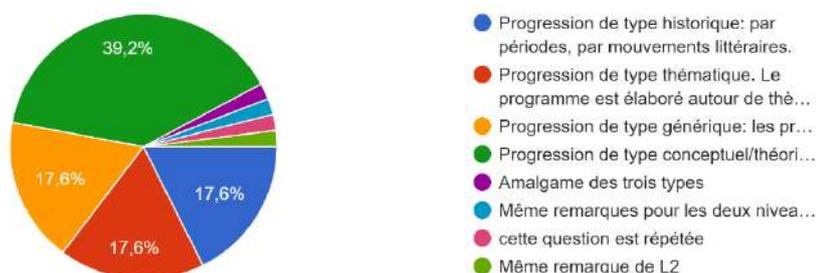


Pour la deuxième année de licence (L2), les réponses obtenues permettent d'avancer que la tendance (33.3%, soit 17/51) est favorable pour une progression de type générique : les programmes sont structurés donc en fonction des genres (récit, poésie ou théâtre) ou autour d'un genre (roman, nouvelle, conte pour le récit)

Item 10 Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L3 ?

Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L3 ?

51 réponses



Pour la troisième année de licence (L3), les réponses obtenues permettent de constater que la majorité des enseignants concernés (39.2%, soit 20/51) est favorable pour une progression de type conceptuel/théorique : le programme est basé sur des concepts d'analyse littéraire comme le style, le personnage, le cadre spatiotemporel.

6.2.2.2. Les contenus des matières littéraires en licence : vers une progression historique, générique puis conceptuelle/théorique

Les résultats obtenus pour les questions précédentes montrent que les enseignants sont favorables à une progression historique en L1, générique en L2 et conceptuelle/théorique en L3.

L'approche historique est basée sur l'étude des grands textes, des grands auteurs, et des grands courants. L'enjeu de cette approche se situe au niveau du choix des textes et des auteurs : en fait, quels textes et quels auteurs choisir pour illustrer les principes du courant littéraire étudié ? En outre, la mise en œuvre de cette approche risque de ne pas favoriser le développement de la compétence de lecture littéraire des apprenants, car l'objectif poursuivi est la connaissance des auteurs et de l'histoire de la littérature. Comme le soulignent Simard et al (2010, p. 328), « *Les priorités poursuivies étaient la connaissance des auteurs et de l'histoire de la littérature. Cette approche allait de pair avec une conception limitée du sens des textes, qui étaient travaillés sous l'angle soit du rapport à leur auteur (comme des témoignages de sa vie ou de sa*

pensée), soit d'un humanisme traditionnel, soit encore des valeurs esthétiques du courant considéré. Les commentaires étaient formulés sur le mode de l'adhésion, voire de la révérence à l'égard de l'auteur et de ses œuvres. »

Largement influencée par le courant structuraliste, l'approche générique est centrée sur l'étude des genres et des types de textes. Il s'agit de mettre l'accent sur les schémas structuraux qui caractérisent le genre étudié en vue de permettre aux apprenants de les réinvestir dans la lecture ou l'écriture de textes de même genre (Simard, 2010, p. 339).

L'approche conceptuelle est centrée sur la réflexion épistémologique et l'appropriation des concepts qui permettent « *d'étudier l'évolution et/ou l'état de notions clés sous-jacentes à tout rapport à la littérature.* » (Simard et al, 2010, p. 340). L'approche conceptuelle vise entre autres à former des spécialistes et/ou des chercheurs en littérature, ce qui nécessite d'ouvrir des formations de master et de doctorat spécialisés en littérature.

6.2.3. L'approche par compétences et l'enseignement de la littérature

Item 11 Pensez-vous que l'enseignement de la littérature est compatible avec le paradigme pédagogique de l'approche par compétences ? 1) Oui ; 2) Non ; 3) Autre.

Cette question vise à identifier les perceptions des enseignants au sujet de l'approche par compétences et de l'enseignement de la littérature. A titre indicatif, une définition de la compétence littéraire, adaptée de la définition que propose Anne Godard (2015), a été donnée : en didactique de la littérature, **la compétence littéraire** est orientée vers une « **famille** » de **situations** liées à la lecture des œuvres : trouver un livre, s'immerger dans la lecture, discuter du contenu ou des formes expressives, réfléchir sur soi ; en identifiant **les capacités et les ressources** que cette famille de situations mobilise pour atteindre son but : **connaissances** sur les auteurs, les genres littéraires ou les principes de classement d'une bibliothèque..., **capacités** à relier des informations pour comprendre, imaginer, formuler un jugement, argumenter et

comparer..., **attitudes** d'attention aux effets du texte sur sa propre sensibilité afin d'interpréter (attitude interprétative).

Pensez-vous que l'enseignement de la littérature est compatible avec le paradigme pédagogique de l'approche par compétences?

51 réponses



L'observation du diagramme généré par Google Forms permet de constater que 54.9% (soit 28/51) des enseignants interrogés pensent que l'enseignement de la littérature n'est pas compatible avec le paradigme de l'approche par compétences. 35.3% (soit 18/51) des réponses obtenues estiment que l'enseignement de la littérature est effectivement compatible avec le paradigme de l'approche par compétences.

6.2.3.1. Didactique de la littérature et l'approche par compétences : entre malentendu et soupçon

Le contraste qui caractérise les réponses à cette question (54.9% de non et 35.3% de oui) renvoie en réalité au débat que suscite l'introduction de la notion de compétence, non seulement en littérature, mais aussi dans l'enseignement de manière générale. Pour les uns, l'approche par compétences recèle des présupposés idéologiques, (Rey, 1998 cité dans Ronveaux, 2005, p. 1), pour les autres, son appareillage conceptuel est insuffisant et son statut scientifique est ambigu (Bronckart & Dolz, 1999, cité dans Ronveaux, 2005, p. 1). Néanmoins, en dépit des critiques, le paradigme de l'approche par compétences s'est imposé dans la plupart des systèmes éducatifs, notamment ceux des pays industrialisés. Le succès de l'approche par compétences est favorisé par le manque, voire la crise de sens qui a touché les savoirs enseignés.

Car, il devient de plus en plus difficile aux élèves d'établir un rapport entre ce qu'ils apprennent à l'école et la vie. Comme l'affirme Ph. Perrenoud (2000, p. 180 cité dans Canvat, 2002), « *une partie des élèves apprennent difficilement parce que les savoirs qu'on leur enseigne sont décontextualisés, coupés de leur histoire aussi bien que de toute référence aux pratiques sociales qui s'en servent ; ce sont des savoirs morts. À l'école, on devrait d'abord apprendre à penser, à se servir des savoirs pour mener à bien une activité qui met en œuvre un projet ou répond à un problème et qui, du coup, confronte à des difficultés et à des décisions.* » L'approche par compétences est apparue pour orienter l'enseignement et l'apprentissage vers les pratiques sociales et donner, ainsi, du sens aux savoirs enseignés à l'école.

Par ailleurs, l'introduction de la notion de compétences en didactique de la littérature est relativement récente. En 2002, Karl Canvat plaidait pour un enseignement-apprentissage de la littérature dans le cadre des compétences littéraires, en articulant les « *savoirs littéraires avec des compétences communicationnelles qui permette le tressage d'une double logique d'apprentissage, à la fois culturelle (les savoirs ont une valeur en eux-mêmes) et fonctionnelle (les compétences donnent du sens aux savoirs)* » (Canvat, 2002, p. 06)

Pour Anne Godard (2015, p. 48), « *La compétence littéraire fait ainsi le lien entre la compétence « technique » de lecture, sa dimension imaginaire, fantasmatique et affective, sa dimension culturelle, sociale, et la capacité à reconnaître la complexité, à dépasser la dualité d'une opposition entre l'identité et l'altérité, en mettant en avant un modèle d'interprétation ouvert, incertain, qui intègre la possibilité de se tromper.* »

Il faut admettre que même si l'approche par compétences est, bon gré mal gré, de plus en plus acceptée en didactique de la littérature, son application n'est pas sans difficultés et pose beaucoup de problèmes, notamment ceux relatifs à l'évaluation.

D'autres réponses ont été données dans la rubrique *Autre* :

1. [...] On travaille d'une manière anarchique. Dans une classe d'une trentaine d'étudiants, au grand max 3 ou 4 qui lisent ! Le reste...
2. Non, mais pas du tout ! Les objectifs de littérature sont des prétextes à faire autre chose (grammaire, vocabulaire) que chercher à faire acquérir des compétences littéraires...
3. Pour parler du texte littéraire, il faut laisser à l'étudiant la liberté de s'exprimer : ce que le texte fait au lecteur et à lui seul. Ne jamais demander à l'étudiant d'analyser un texte en suivant des étapes !!!
4. Oui, mais de manière absolue dans le cas de l'Algérie ;
5. Pas forcément.

La réponse n°1 met l'accent sur l'absence d'approches méthodologiques clairement définies dans le cadre de l'enseignement des matières littéraires à l'université, ainsi que le rapport défavorable de la majorité des étudiants à la littérature et à la lecture littéraire.

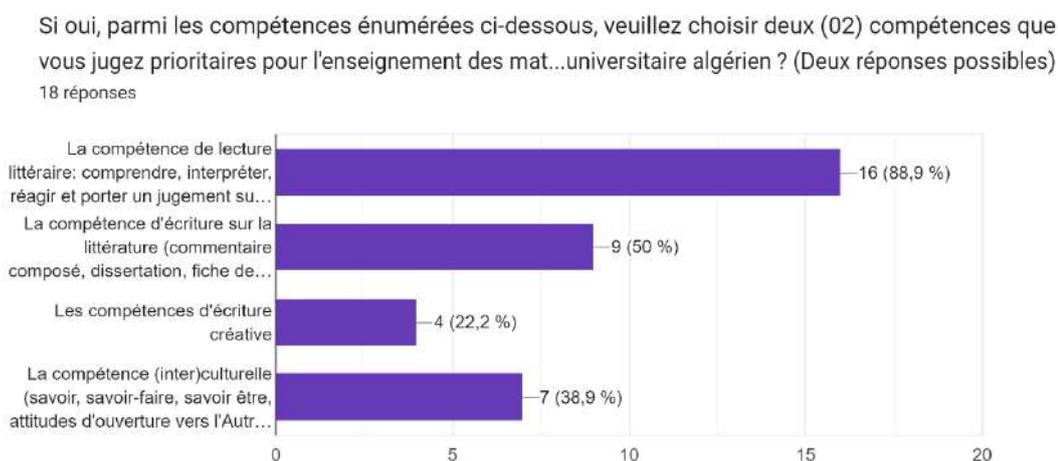
Dans la réponse n°2, l'auteur considère que la littérature est un outil pour enseigner la langue ou des aspects de la langue.

La réponse n°3 suggère d'orienter l'enseignement de la littérature vers la réception et le lecteur. On peut inscrire cette proposition dans le cadre de la notion de lecture littéraire. En fait, la lecture littéraire comme notion didactique (Dufays et al, 2005 ; Tauveron, 1999) a été construite dans le sillage des changements opérés au sein des théories de la littérature, notamment le déplacement du centre d'intérêt des recherches, de la production des textes à leurs réception et au lecteur⁴⁵. En d'autres termes, c'est dans le cadre de l'importance accordée aux manières de lire du lecteur et à son statut, que la lecture littéraire s'est construite comme notion dans le champ de la didactique des langues, et de la didactique de la littérature en particulier (Dufays, 2011, p. 2).

⁴⁵ Le chapitre 3 présente davantage de détails au sujet de la notion de lecture littéraire

Item n°12 Si oui, parmi les compétences énumérées ci-dessous, veuillez choisir deux (02) compétences que vous jugez prioritaires pour l'enseignement des matières littéraires en contexte universitaire algérien ? (Deux réponses possibles) : 1) La compétence de lecture littéraire : comprendre, interpréter, réagir et porter un jugement sur un texte littéraire ; 2) La compétence d'écriture sur la littérature (commentaire composé, dissertation, fiche de lecture ...) ; 3) Les compétences d'écriture créative ; 4) La compétence (inter)culturelle (savoir, savoir-faire, savoir être, attitudes d'ouverture vers l'Autre ...) ; 5) Autre.

Cette question vise à permettre aux enseignants qui estiment que l'enseignement de la littérature est compatible avec le paradigme de l'approche par compétences, de proposer deux compétences qu'ils jugent prioritaires pour l'enseignement des matières littéraires en contexte universitaire algérien.



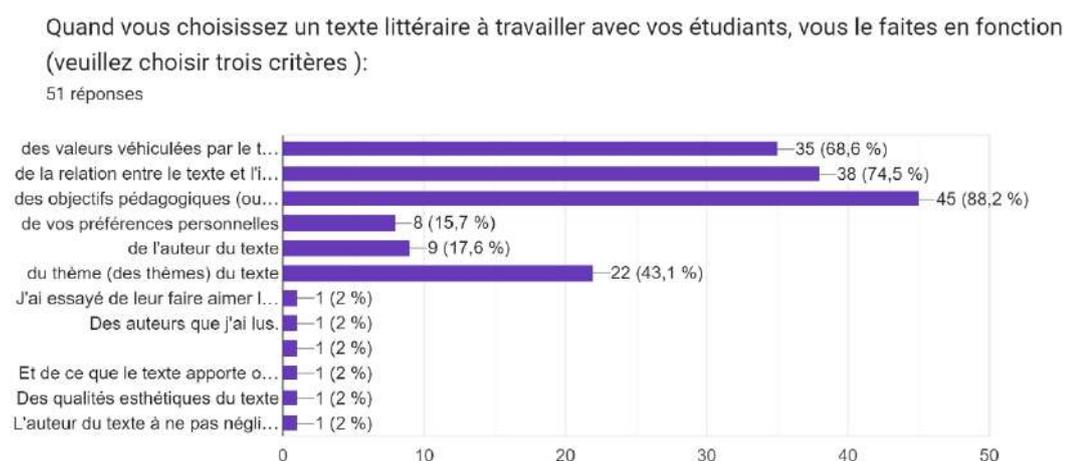
Les réponses obtenues dans le cadre de cette question montrent que 88.9% (soit 16/18) des enseignants concernés ont choisi la compétence de lecture littéraire : comprendre, interpréter, réagir et porter un jugement sur un texte littéraire. En deuxième position vient la compétence d'écriture sur la littérature (commentaire composé, dissertation, fiche de lecture ...), choisie par 50% (soit 09/18) des enseignants concernés. Vient ensuite la compétence

(inter)culturelle choisi par 38.9% (soit 07/18) et la compétence d'écriture créative avec 22.2% (soit 04/18) des enseignants concernés.

6.2.4. Le choix des textes littéraires

Item 13 Quand vous choisissez un texte littéraire à travailler avec vos étudiants, vous le faites en fonction (veuillez choisir trois critères) : six options de réponses ont été proposées⁴⁶.

L'objectif de cette question est d'identifier les critères auxquels les enseignants interrogés se réfèrent quand ils choisissent des textes littéraires à travailler avec leurs étudiants.



D'après les résultats représentés dans le graphique généré par Google Forms, quatre (04) critères susceptibles d'orienter le choix des enseignants des textes littéraires à travailler avec leurs étudiants, émergent de cette étude :

88.2% (soit 45/51) des enseignants sondés déclarent choisir les textes littéraires à travailler avec leurs étudiants en fonction des objectifs pédagogiques (ou acquis d'apprentissage visés). 74.5% (soit 38/51) déclarent se référer, dans leurs choix des textes littéraires à travailler avec leurs étudiants, au critère de

⁴⁶ Les détails du questionnaire soumis sont placés dans la partie *Annexes*

la relation entre le texte et l'intérêt de leurs étudiants (un texte qui répond à leurs attentes, à leurs besoins ...). 68.6% (soit 35/51) des enseignants concernés sélectionnent les textes littéraires à travailler avec leurs étudiants en fonction des valeurs véhiculées par le texte. 43.1% (soit 22/51) prennent en compte le thème (ou les thèmes) traités dans le texte littéraire à choisir.

D'autres réponses ont été données dans la rubrique "Autre" nécessitent d'être soulignées en raison de leur relation directe avec notre problématique de recherche :

1. J'ai essayé de leur faire aimer la lecture à travers les nouvelles... [...]
2. Des auteurs que j'ai lus ;
3. Et de ce que le texte apporte ou a apporté à la littérature universelle... ;
4. Des qualités esthétiques du texte ;
5. L'auteur du texte à ne pas négliger ;

Cinq (05) autres critères émergent de ces réponses : le genre de nouvelle, les auteurs lus (ou préférés) par l'enseignant, la dimension universelle de l'œuvre, les qualités esthétiques internes du texte et la renommée de l'auteur du texte.

6.2.5. Pratiques d'enseignement de la littérature

Item 14 Pouvez-vous citer quelques pratiques d'enseignement que vous utilisez avec vos étudiants et que vous jugez efficaces ?

Cette question vise à identifier les pratiques effectives des enseignants de littérature. Une définition des pratiques d'enseignement a été donnée à titre indicatif : « **Les pratiques d'enseignement** désignent les **activités déployées** (ou les activités que l'enseignant envisage de déployer) en classe, en face à face pédagogique. » L'objectif de cette définition est pour inviter les enseignants à mettre l'accent sur les pratiques effectives et non pas les pratiques déclarées ou leur perception des pratiques littéraires.

Même si cette question n'est pas obligatoire, nous avons recueilli 39 réponses que nous présenterons dans ce qui suit :

1. J'essaye tjrs à appliquer la méthode interactive par l'encouragement actif de la participation des étudiants en posant des questions, en organisant des discussions de groupe et en favorisant les échanges d'idées. Cela stimule leur engagement et leur permet de développer leur esprit critique. L'utilisation de supports multimédias tels que des vidéos, des images et des présentations visuelles pour rendre les concepts plus concrets et accessibles pour faciliter la compréhension et l'assimilation des étudiants. J'aime bcp l'apprentissage collaboratif. En fait j'encourage la collaboration entre les étudiants en les faisant travailler en équipes, en leur assignant des projets de groupe et en encourageant les discussions et le partage des connaissances ;
2. Comme indiqué dans une réponse précédente, il m'arrive de consacrer une heure et demie de lecture (j'enseigne le module de l'écrit L2 et ils ont une séance de 3h d'affilées par semaine). Malheureusement, le résultat est des plus décevants : malgré la simplicité des textes et leurs tailles courtes (cette année j'ai choisi deux nouvelles du recueil Orages de Sylvain Prudhomme), seuls 3 étudiants ont branché et sont venus me voir pour demander le reste des nouvelles... Cela en dit long sur la motivation des autres. A propos de ladite motivation, je propose régulièrement aux étudiants de participer à des concours de nouvelle tout en insistant sur les récompenses (argent, voyage, confiance en soi...) [...] ;
3. Pour faire passer le message, celui du texte littéraire en particulier, il faut donner la liberté à l'étudiant de s'exprimer, dire ce qu'il pense, ce qu'il a compris en lisant le texte car c'est la seule manière de comprendre son niveau de lecture, son niveau de compréhension mais aussi son niveau de décodage. L'enseignement des genres littéraire est différent de l'enseignement de la littérature francophone d'Afrique noire.
4. Analyse des textes en tenant compte des points travaillés (caractérisation, fonctions des personnages, phases narratives...) ; théâtralisation ; comparaison de textes relevant des mêmes thèmes (confrontation des personnages...) ; rédaction (rédiger la suite des contes, insérer des passages

descriptifs et des dialogues...) ; création de textes narratifs en s'appuyant sur des schémas narratifs et actanciels...

5. Réfléchir sur des textes littéraires, les analyser selon différentes approches, examiner certains concepts problématiques et polémiques (littérature monde, littérature de la périphérie, littérature et écologie, littérature et architecture, littérature "uchronique"...) procéder à des études comparées : acquérir, en somme, des compétences "critiques" vis-à-vis des littératures.
6. Comprendre et interpréter de textes littéraires par le biais du questionnaire interactif, par le biais des cercles littéraires et les débats littéraires. -écrire des pastiches -proposer des questions de compréhension -rédiger une autre fin d'un conte ou d'une nouvelle ;
7. Je suis en charge de l'ETC. Je commence par expliciter le volet théorique des aspects civilisationnels des différentes époques déterminées par le programme pour finir par proposer des textes reflétant ces mêmes aspects dans les œuvres littéraires de chaque siècle ;
8. 1/Situer la littérature dans l'apprentissage de la langue étrangère.2/Cerner la réception et l'acte de lecture. 3/Identifier les facteurs qui favorisent le plaisir de lire un texte littéraire...
9. Bien que mon domaine n'est pas la littérature, je dirai que l'analyse du texte peut être aussi considérée comme une pratique d'enseignement que l'on envisage à déployer ;
10. Lectures de textes en utilisant des grilles de lecture en fonction du genre textuels Des pastiches à élaborer après avoir lu des textes littéraires en classe ;
11. Amener d'une façon ou d'une autre les étudiants à lire des textes littéraires. Tenir compte de la motivation des étudiants pour le choix des textes supports.
12. La séquence narrative, la structure du texte argumentatif, le plan du texte argumentatif, les caractéristiques du texte exhortatif etc.
13. Créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux étudiants d'apprendre ;

14. Proposer des ateliers de lecture et favoriser la subjectivité des étudiants dont le choix de l'œuvre est à l'initiative de l'étudiant ;
15. Le plaisir d'abord, choisir un roman accessible, en discuter d'abord d'une manière générale avant de donner mes consignes ;
16. Analyse des textes de différents genres, écrire à la manière d'un écrivain après avoir lu et analysé un texte support.
17. La lecture silencieuse et l'étude de texte. C'est la seule activité vraiment formatrice.
18. J'opte pour une pédagogie interactive où le débat avec illustrations est privilégié ;
19. L'analyse des textes littéraires Les indices d'énonciation Les activités de l'écrit ;
20. L'enseignement de la versification et la production des textes poétiques
21. La pratique théâtrale, la récitation, les exposés avec vidéo projecteur
22. Le recours aux cartes conceptuelles pour la compréhension des textes ;
23. L'analyse immanente du texte est l'une de mes pratiques préférées ;
24. Mettre en place des ateliers de lecture et d'écriture littéraires
25. Des fiches de lecture/ Des commentaires et des interprétations.
26. Le développement de la compétence interculturelle.
27. L'analyse de discours des personnages du texte.
28. Le résumé, l'analyse et l'interprétation
29. Considérer l'étudiant comme partenaire.
30. La lecture plaisir, l'analyse textuelle ;
31. Pratique réflexive approche systémique
32. La synthèse puis faire un compte rendu
33. Je n'enseigne pas la littérature
34. Activités et travail de groupe,
35. Pédagogie différenciée,
36. Je suis en didactique
37. L'audiovisuel,
38. La vidéo,

39. Débat.

Dans un premier temps, nous regrouperons les pratiques citées suivant quatre catégories de pratiques : 1) Pratiques en rapport avec l'analyse littéraire ; 2) Pratiques en rapport avec l'écriture littéraire/écriture créative ; 3) Pratiques en rapport avec l'écriture sur la littérature ; 4) Pratiques théâtrales et oralité.

Tableau n° 27 : pratiques d'enseignement de la littérature

Pratiques en rapport avec l'analyse littéraire	<ul style="list-style-type: none"> -Analyse de textes littéraires 11 fois. Terminologie regroupée dans cette catégorie : analyse de texte, étude de texte, analyse immanente, lecture de texte suivant une grille, analyse de discours des personnages. -Activités dans le cadre du groupe (Atelier de lecture, cercle littéraire, débat, discussion, échange ...), 10 fois ; -Activités qui favorisent la participation, l'expression libre et subjective et l'interprétation de l'étudiant (lui donner la possibilité de choisir le texte ou l'œuvre à lire ...), 8 fois ; -Activités qui intègrent des outils vidéo et audiovisuels, 3 fois ; -Activités de compréhension à l'aide de questionnaire 2 fois ; -Comparaison de textes, 2 fois ; -Lecture silencieuse 1 fois ; -Fiche de lecture, 1 fois ; -Carte conceptuelle ; -Résumé ; -Réflexion sur des problématiques théoriques ; -Pratique réflexive ; -Synthèse et compte rendu, 1 fois ; -Proposer des textes en rapport avec les faits civilisationnels d'une époque.
Pratiques en rapport avec l'écriture littéraire/écriture créative	<ul style="list-style-type: none"> -Ecrire des pastiches, 3 fois ; -Rédaction d'une suite d'une histoire, compléter un texte (fin d'un conte), 2 fois ; -Ecriture de texte narratif et poétique, 2 fois ; -Activités d'écriture, 1 fois -Atelier d'écriture littéraire, 1 fois
Pratiques en rapport avec l'écriture sur la littérature	<ul style="list-style-type: none"> -Commentaire (écrit argumenté) 1 fois ;

Pratiques théâtrales et oralité	- La pratique théâtrale ; la récitation, - Théâtralisation
---------------------------------	---

6.2.5.1. L'analyse des textes littéraires : une pratique dominante

On remarque d'emblée que la majorité des pratiques mentionnées dans les réponses des enseignants relève de la catégorie des pratiques qui sont en rapport avec l'analyse littéraire. Ce constat nous permet d'avancer que l'analyse littéraire occupe une place essentielle dans les pratiques d'enseignement de la littérature à l'université. Une étude approfondie des conceptions des enseignants de la lecture littéraire permettrait de saisir les contours de cette notion/concept dans le contexte universitaire algérien.

6.2.5.2. L'analyse des textes littéraires : une pratique effective

La pratique la plus récurrente mentionnée, dans le cadre des pratiques relatives à la lecture littéraire, est celle d'analyse de textes littéraires, évoquée 11 fois. Toutefois, il convient de préciser que les enseignants interrogés ont donné plusieurs terminologies que nous avons regroupé sous l'appellation "analyse de textes littéraires", comme : "analyse de texte", "étude de texte", "analyse immanente", "lecture de texte suivant une grille", "analyse de discours des personnages". Les activités et les tâches mentionnées dans le cadre de cette pratique consistent à relever les "caractéristiques du texte", "les indices d'énonciation", les "fonctions des personnages" et les "phases narratives". Il s'agit également d'"analyse de discours des personnages du texte", d'"analyse immanente du texte", de lire les textes "en utilisant des grilles de lecture en fonction du genre textuels".

Il est pertinent de souligner que la variation de la terminologie utilisée pour désigner cette pratique d'enseignement rend difficile à identifier avec précision les activités déployées, son/ses principe(s) méthodologiques et ses objectifs/intentions pédagogiques. L'analyse des modes d'évaluation, notamment les sujets d'examens combinée avec des entretiens qualitatifs avec

les enseignants ainsi que des séances d'observation de classe permettraient de cerner davantage cette pratique.

L'autre pratique indiquée par les enseignants interrogés est les activités de groupe, mentionnée 10 fois : Atelier de lecture, cercle littéraire, débat, discussion, échange d'idées. Plusieurs enseignants qui ont fait référence aux activités de groupe ont évoqué également la pédagogie de groupe, la pédagogie collaborative et la pédagogie interactive. Ces approches pédagogiques s'inspirent des principes de la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage qui met l'accent sur le rôle des interactions sociales et de la construction collaborative des connaissances dans l'apprentissage.

Un autre type de pratique est mis en valeur par les enseignants est celui relatif aux activités qui favorisent la participation, l'expression libre et subjective et l'interprétation de l'étudiant. Ces activités impliquent la participation active de l'étudiant, notamment lors du choix du texte ou de l'œuvre à étudier, ainsi que l'encouragement et la prise en considération de sa lecture subjective.

De ce fait, on peut avancer que parmi les pratiques d'enseignement de la littérature dans le contexte universitaire algérien, il y a une tendance favorable, à la fois, à la prise en considération de l'apprenant comme sujet lecteur ainsi qu'à la mise en place de dispositifs d'enseignement qui permettent de construire le sens du texte littéraire dans le cadre d'un échange collectif. Cette hypothèse implique des conséquences didactiques importantes notamment la nécessité de distinguer entre le travail de la compréhension et celui de l'interprétation. La compréhension renvoie à ce que le texte dit, ce qui nécessite donc un consensus parmi la communauté de lecteurs. L'interprétation renvoie à ce que dit le texte au lecteur⁴⁷. Il pourrait y avoir autant d'interprétations qu'il y a de lecteurs. L'interprétation implique l'investissement du sujet lecteur et « *Les conceptions gravitant autour de la notion de sujet lecteur font voir que la lecture émanant d'un sujet est nourrie*

⁴⁷ Voir le chapitre consacré à la lecture littéraire

de sa culture personnelle, conséquence de son histoire, amalgamée aux dimensions affectives, sociales et cognitives de sa subjectivité. » (Mercier, 2018). La prise en compte de l'apprenant comme sujet lecteur et la mise en place d'un dispositif didactique qui lui permet de confronter ses lectures avec les autres pourrait constituer un dispositif efficace pour enseigner et apprendre la lecture littéraire.

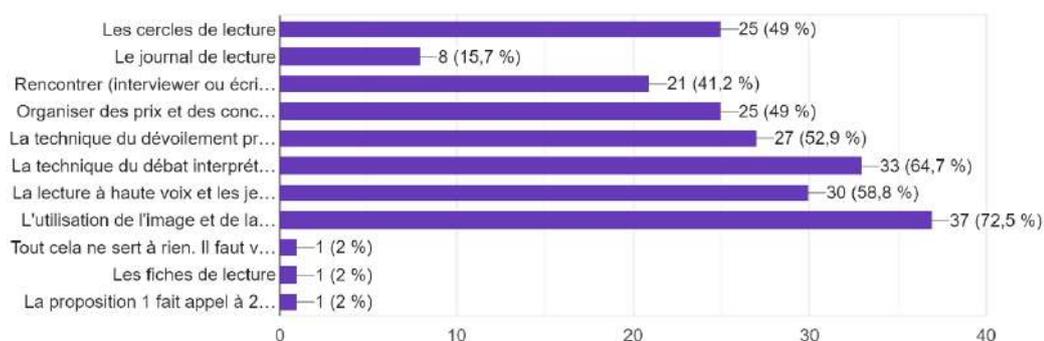
Une autre pratique mentionnée par les enseignants interrogés et qui mérite d'être mise en évidence, est l'intégration des outils technologique comme la vidéo dans un cours de littérature. Cet outil peut effectivement contribuer à l'amélioration du rapport des étudiants à la littérature et à la lecture littéraire, en particulier lorsqu'il est utilisé dans une perspective comparative avec des œuvres littéraires adaptées à l'écran, pour comparer la version écrite et la version cinématographique.

Pratiques en rapport avec l'écriture littéraire/écriture créative : en matière de pratiques d'écriture, les enseignants interrogés ont mis en avant la pratique de pastiche et d'écriture à la manière d'un autre écrivain.

Item 15 Parmi les pratiques d'enseignement suivantes, choisissez quatre pratiques (04) que vous jugez adéquates au contexte algérien et susceptibles d'améliorer le rapport des étudiants à la littérature. (4 réponses possibles)

Huit (08) options de réponses ont été proposées, et la même définition des pratiques d'enseignement que la question précédente a été donnée. L'objectif de cette question est d'identifier les pratiques que les enseignants jugent susceptibles d'améliorer le rapport des étudiants à la littérature.

Parmi les pratiques d'enseignement suivantes, choisissez quatre pratiques (04) que vous jugez adéquates au contexte algérien et susceptibles d'am...étudiants à la littérature. (4 réponses possibles)
51 réponses



L'observation du graphique généré par Google Forms permet de constater les résultats présentés dans le tableau suivant :

Tableau n°28 : les pratiques littéraires présentées suivant un ordre décroissant

N°	Pratiques littéraires (par ordre décroissant)	Taux en %	Nombre /51
01	L'utilisation de l'image et de la vidéo (pour les œuvres adaptées à l'écran)	72.5	37
02	La technique du débat interprétatif	64.7	33
03	La lecture à haute voix et les jeux de rôle	58.8	30
04	La technique du dévoilement progressif	52.9	27
05	Les cercles de lecture	49	25
/	Organiser des prix et des concours (de lecture ou d'écriture) littéraires	49	25
07	Rencontrer (interviewer ou écrire à) un écrivain	41.2	21
08	Le journal de lecture	15.7	08

On remarque d'emblée que les enseignants ont choisi les pratiques outils, c'est-à-dire les pratiques qui peuvent servir de moyens pour réaliser d'autres objectifs : l'utilisation de l'image et de la vidéo, La technique du débat interprétatif, la lecture à haute voix et les jeux de rôle et la technique du dévoilement progressif. Les autres pratiques qui peuvent être aussi des pratiques sociales de référence, comme les cercles de lecture, l'organisation

des prix et des concours littéraires, et la rencontre (interview ou correspondance avec) un écrivain sont reléguées en deuxième position.

Comme on peut le constater également, le journal de lecture est classé en dernière position avec seulement 15.7% d'enseignants qui l'ont choisi. Ce résultat signifie que la majorité des enseignants sondés n'accorde pas de l'importance aux lectures effectives et réflexives des étudiants. Pourtant, « *Ce type d'écrit réflexif, qui devrait précéder tout discours critique, vise à structurer l'expérience sensible, puis à aider le lecteur [l'étudiant] à opérer un retour sur le chemin parcouru, entre son interprétation spontanée initiale et son interprétation finale ou celle des autres.* » (Hébert, 2008)

La mise en évidence de l'écart entre l'interprétation spontanée initiale de l'étudiant et l'interprétation finale issue des activités pédagogiques à la fois de l'enseignants et des autres étudiants serait une véritable initiation à la lecture littéraire.

D'autres réponses ont été exprimées dans la rubrique *Autres* :

1. Tout cela ne sert à rien. Il faut viser la qualité. Retenir les excellents. Et justement, les meilleurs n'ont pas besoin de tout ça. Prendre exemple sur le lycée Henri IV...
2. Les fiches de lecture
3. La proposition 1 fait appel à 2 & à 7 ;

Les meilleurs que propose de choisir la réponse n° 1 préfèrent en réalité les Ecole Normales Supérieures qui offrent plus d'opportunités professionnelles. A titre d'exemple, pour participer au classement du concours d'accès à la licence d'enseignement au primaire PEP au titre de l'année universitaire 2023/2024, la moyenne générale obtenue au baccalauréat doit être supérieure ou égale à **14.00/20**. Le choix de la filière est conditionné par la note obtenue

au baccalauréat qui doit être supérieure ou égale à **13.00/20** en langue française⁴⁸.

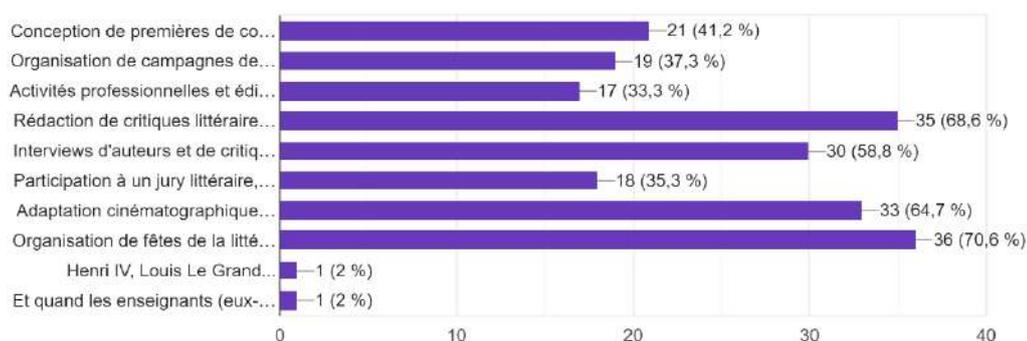
6.2.6. Didactique de la littérature à l'université : pour quelles pratiques sociales de référence ?

Item n°16 Parmi les pratiques sociales de références suivantes, outre les activités d'enseignement, veuillez choisir quatre (04) pratiques que vous considérez comme des activités réelles qui peuvent servir de références pour la conception des programmes des matières littéraires en contexte universitaire algérien. (4 réponses possibles).

Huit (08) options de réponses ont été proposées, et une définition des pratiques sociales de référence a été donnée à titre indicatif : « Les **pratiques sociales** de référence renvoient aux **activités « réelles »** d'un **espace social identifié** (en dehors de l'école), qui peut servir de **référence** pour la conception ou l'analyse **d'activités scolaires**. » (Définition adaptée de Reuter et al, 2013). L'objectif de cette question est d'identifier les pratiques sociales de référence que les enseignants considèrent comme des activités réelles qui peuvent servir de références pour la conception des programmes des matières littéraires en contexte universitaire algérien.

⁴⁸ Circulaire n°01 du 04 juillet 2023 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2023-2024.

Parmi les pratiques sociales de références suivantes, outre les activités d'enseignement, veuillez choisir quatre (04) pratiques que vous considérez co...xte universitaire algérien. (4 réponses possibles)
51 réponses



L'observation du graphique généré par Google Forms permet de constater les résultats présentés dans le tableau suivant :

Tableau n°29 : les pratiques sociales de référence présentées suivant un ordre décroissant

N°	Pratiques sociales de référence (par ordre décroissant)	Taux en %	Nombre /51
01	Organisation de fêtes de la littérature / de la poésie / du roman / du théâtre ...	70.6	36
02	Rédaction de critiques littéraires dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs ...	68.6	35
03	Adaptation cinématographique d'un récit, mise en scène d'une pièce de théâtre...	64.7	33
04	Interviews d'auteurs et de critiques littéraires...	58.8	30
05	Conception de premières de couverture, rédaction de la quatrième de couverture et de préfaces	41.2	21
/	Organisation de campagnes de lancement pour une nouvelle parution littéraire...	37.3	19
07	Participation à un jury littéraire, organisation de prix littéraires ...	35.3	18
08	Activités professionnelles et éditoriales de traduction littéraires...	33.3	17

L'organisation de fêtes de la littérature / de la poésie / du roman / du théâtre, etc., et la rédaction de critiques littéraires dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs etc., représentent les pratiques sociales de référence choisies par environ 70% (soit respectivement 36 et 35/51) des enseignants sondés.

6.3. Bilan et commentaire

Les résultats obtenus ont permis de constater que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation de licence en langue française n'est pas clairement défini et, par conséquent n'est pas partagé par les enseignants et les étudiants. En outre, ce profil de sortie n'est pas adéquat aux besoins du marché du travail, et ne répond pas, par conséquent, aux attentes des étudiants qui espèrent décrocher un emploi avec leur diplôme de licence. Plusieurs conséquences peuvent découler de cet état de fait : d'abord les diplômés auront beaucoup de difficultés à décrocher un emploi. Ainsi, les diplômés de licence en langue française seront dévalorisés et les étudiants seront démotivés et désertent de plus en plus ce parcours de formation.

En ce qui concerne le parcours de formation et sa relation avec le concours de recrutement, la tendance est favorable à la réforme du concours de recrutement des enseignants de français pour intégrer les approches pédagogiques et didactiques liées à l'enseignement de la littérature. Il s'agit somme toute de créer une sorte d'agrégation de lettres où les candidats seront appelés à démontrer leur expertise dans le domaine de la langue et de la littérature. Les exigences de ce concours seront prises en considération lors de l'élaboration des objectifs et des contenus des parcours de formation en langues.

Au sujet des contenus et de la progression des matières littéraires dans le parcours de licence, les résultats de l'enquête suggèrent une progression de type historique en L1, générique en L2 et conceptuel/théorique en L3. Quant à la progression thématique, elle peut prendre place durant le premier semestre

de L1 pour permettre aux étudiants de travailler la compétence de lecture compréhension des textes.

En ce qui concerne l'approche par compétences, la majorité des enseignants pense qu'elle n'a pas de place dans l'enseignement de la littérature. Pour eux, enseigner la littérature c'est contribuer à diffuser la culture. Toutefois, il est admis chez les pédagogues et les didacticiens que les compétences donnent du sens aux savoirs enseignés. Et si les étudiants ne comprennent pas le sens des savoirs qui leur sont enseignés, ils auront beaucoup de difficultés à suivre les enseignements.

Conclusion générale

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes attelés à interroger les pratiques d'enseignement de la littérature et leur articulation à l'intérieur de la configuration didactique des matières littéraires, dans le cadre du parcours de formation de licence en langue française en contexte universitaire algérien. La configuration didactique est entendue au sens d'une matrice et d'un dispositif méthodologique (Puren, 2023, p. 2). La matrice est composée d'objectif social visé, dans un environnement social, de l'action sociale et des compétences à mobiliser pour réaliser cette action.

Pour ce faire, l'enseignement et l'apprentissage de la littérature doit être envisagé, comme le plaide Yves Reuter depuis 1992, « *en référence à quelques questions essentielles, si l'on ne veut pas a priori constituer et la littérature et son enseignement comme des évidences, [...] Soit, au moins de façon non exhaustive, ces sept questions : -Qu'est-ce que la littérature ? - Pourquoi l'enseigner ? -Pour que les élèves apprennent quoi ? -Comment l'enseigner ? -Comment, et sur la base de quelles réponses, est-ce enseigné à l'heure actuelle ? -Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves ? - Quels sont les effets de cet enseignement ?* » (Reuter, 1992, p. 56). En réalité, dans ces propos, Yves Reuter, à travers son questionnement, jetait les bases de la didactique de la littérature en envisageant la littérature comme objet de savoir dans ses relations avec les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage.

Ce travail de recherche s'aligne sur la perspective exprimée dans cette citation. Il nous a permis de mettre l'accent sur les facteurs les plus importants susceptibles de déterminer la configuration didactique de l'enseignement de la littérature en contexte universitaire algérien. D'abord, nous avons souligné la complexité de la définition de la littérature comme objet artistique. Ensuite, nous avons mis en évidence la crise qui touche actuellement l'enseignement de la littérature engendrée par une multitude de facteurs de divers types : économiques, technologiques, culturels, sociologiques, etc. De ce qui précède, il en ressort l'intérêt pour la didactique de la littérature de s'interroger plutôt

sur la définition de la littérature en tant qu'objet didactique en mettant l'accent sur : les objets didactiques littéraires à enseigner (qu'est-ce qu'il faut enseigner quand on enseigne la littérature ?) L'apprenant (à qui enseigner ?) Les finalités, les enjeux et les objectifs de l'enseignement de la littérature (pourquoi et pour quoi l'enseigner ?) Les approches méthodologiques et pédagogiques efficaces pour enseigner la littérature (comment l'enseigner ?) Le contexte et la progression de l'enseignement de la littérature (où et quand l'enseigner ?).

Aborder la littérature comme objet didactique implique plusieurs conséquences notamment la nécessité de définir les enjeux, les finalités et les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature. Ce travail de recherche nous a permis d'identifier plusieurs types d'enjeux, de finalités et d'objectifs susceptibles d'être associés à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature : cognitifs, langagiers, culturels et interculturels, sociaux, esthétiques, philosophiques, civiques (éducation à la citoyenneté), etc. Ce travail nous a permis également de mettre l'accent sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être, les compétences littéraires à mobiliser dans le cadre de famille de situations qui permettent de réaliser ces enjeux, ces finalités et ces objectifs.

L'approche de la littérature suivant une perspective didactique conduit inévitablement à la prise en compte de l'apprenant et de sa relation avec la littérature comme objet d'apprentissage. Pour ce faire, la notion de lecture littéraire semble être le modèle didactique le plus adéquat pour rendre compte de cette relation. Dans ce travail de thèse, nous avons montré comment cette notion s'est constituée dans le domaine de la théorie littéraire et comment s'est opérée sa migration (Dufays, 2019) vers le champ de la didactique de la littérature. La lecture littéraire comme notion didactique a été construite dans le sillage des changements opérés au sein des théories de la littérature, notamment le déplacement du centre d'intérêt des recherches, de la production des textes à leurs réception et au lecteur (Picard, 1986/1987 ; Jouve, 1992 ;

Gervais, 1993). C'est à la suite de "*La mort de l'auteur*"⁴⁹ et de l'importance accordée aux manières de lire du lecteur et à son statut, que la lecture littéraire s'est construite comme notion dans le champ de la didactique des langues, et de la didactique de la littérature en particulier (Tauveron, 1999 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Daunay, 2007).

Nous avons montré l'évolution des différentes conceptions de la notion de lecture littéraire dans le champ de la didactique de la littérature : de la lecture des textes littéraires qui privilégie l'objet texte à la pratique et au sujet lecteur. Ainsi, la conception de la notion didactique de lecture littéraire s'est développée de la lecture ordinaire des textes littéraires à la lecture comme distanciation et interprétation (Rouxel, 1996 ; Tauveron, 2002 ; Marghescou, 2009), puis comme participation (Poslaniac, 2002 ; Daunay, 2002). Enfin, la conception de la notion comme va-et-vient entre la distanciation et la participation que propose J-L Dufays et al (2005) pour concilier la lecture ordinaire avec la lecture scolaire.

La perspective historique adoptée dans ce travail de thèse pour comprendre comment le rôle de la littérature et des textes littéraires a évolué tout au long de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères permet de comprendre l'articulation entre la littérature et les dispositifs méthodologiques, les objectifs, les finalités, les enjeux, les besoins et les préoccupations propres à chaque méthodologie et au contexte historique de son émergence. Actuellement, l'approche actionnelle, à travers les concepts de tâche et d'action qu'elle mobilise, permet d'orienter l'enseignement/apprentissage de la littérature vers l'agir social, en identifiant les tâches scolaires d'apprentissage ainsi que les actions sociales d'usage susceptibles d'être associées à l'enseignement de la littérature. C'est pourquoi, il est fondamental d'ancrer l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans son contexte, au sens didactique du terme : « *un ensemble d'objets*

⁴⁹ La mort de l'auteur est le titre d'un essai de Roland Barthes publié en 1968. L'auteur y suggère que le sens d'une œuvre littéraire ne dépend pas de l'intention de l'auteur, mais plutôt de l'interprétation du lecteur.

sémiotiques, de signes, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise... les conduites des sujets dans une situation donnée. » (Reuter et al, 2013, p. 49). En outre, le triangle didactique ne peut fonctionner en dehors d'un environnement. A ce sujet, Michel Dabène (2005) affirmait « *la nécessité de son [le triangle didactique] inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours.* » (Cité dans Reuter et al, 2013, p. 300)

Ainsi, l'enseignement supérieur algérien évolue dans un contexte déterminé par un large éventail d'aspects : institutionnel, culturel, économique, idéologique, politique, sociolinguistique, historique, etc. Ces aspects conditionnent et impactent le rapport des apprenants à la langue, à la littérature, aux savoirs et à la culture. L'enseignement de la littérature et des langues-cultures de manière générale ne peut prétendre à l'efficacité si ces différents aspects qui caractérisent le contexte algérien ne sont pas pris en considération. Les objectifs et les contenus pédagogiques dispensés dans le cadre des parcours de langues, et ceux des matières littéraires en particulier doivent être ajustés, notamment en première année, au profil d'entrée de l'apprenant à l'université. Ce profil est façonné par les différentes expériences antérieures de l'apprenant, en particulier celles du secondaire.

Enfin, le point de vue des enseignants est central en didactique de la littérature, car ils jouent un rôle clé dans la configuration didactique notamment à l'université. Le sixième chapitre rend compte de l'enseignement de la littérature dans le parcours de licence en langue française en Algérie, du point de vue des enseignants. Nous avons interrogé les enseignants au sujet des pratiques d'enseignement de la littérature en contexte universitaire algérien et leur articulation avec les objectifs de formation, les contenus d'enseignement - apprentissage littéraires, les méthodologiques d'enseignement, la progression ainsi que les pratiques sociales de référence pouvant orienter cet enseignement.

Du point de vue des enseignants, l'enquête en ligne réalisée auprès du groupe recensé sur internet nous a permis de mettre l'accent sur des données et des aspects importants, qui concernent tant les parcours de formation universitaire de licence et de master en langue-culture française en général que l'enseignement des matières littéraires à l'intérieur de ces parcours. Au sujet du profil de sortie, il semble que la tendance dominante va dans le sens d'un profil de sortie qui n'est pas explicitement défini et n'est pas partagé par les enseignants. En outre, ce profil n'est pas articulé avec l'environnement socioéconomique et ne répond pas aux attentes des étudiants. De surcroît, le parcours de formation de licence en langue française ne prépare pas suffisamment les étudiants à l'enseignement de la littérature dans le cadre de la profession d'enseignant de langue. A ce sujet, la tendance chez les enseignants interrogés suggère de réformer le concours de recrutement des enseignants et créer une sorte de concours d'agrégation, et articuler ensuite l'enseignement de la littérature dans les parcours de licence et de master avec ce concours.

En ce qui concerne les contenus des matières littéraires dispensées dans le cadre du parcours de formation de licence en langue française, les propositions qui ont émergé sont en faveur d'un parcours historique en L1, générique en L2 et conceptuel/théorique en L3 : une progression allant des connaissances vers la mobilisation de ces connaissances dans des situations d'analyse et de lecture littéraires. Toutefois, il serait préférable de consacrer le premier semestre de L1 à la lecture thématique pour renforcer les capacités de lecture compréhension nécessaire à la suite du parcours. Quant à l'enseignement de la littérature et l'approche par compétences, même si ce paradigme pédagogique s'est imposé dans la plupart des systèmes éducatifs, notamment ceux des pays industrialisés, chez la majorité des enseignants universitaires interrogés, il y a une tendance défavorable à l'organisation de l'enseignement de la littérature en compétences. Ce contraste est dû au débat que suscite l'introduction de la notion de compétence, non seulement en littérature, mais aussi dans l'enseignement de manière générale. Pour les uns, l'approche par compétences

recèle des présupposés idéologiques, (Rey, 1998 cité dans Ronveaux, 2005, p. 1), pour les autres, son appareillage conceptuel est insuffisant et son statut scientifique est ambigu (Bronckart & Dolz, 1999, cité dans Ronveaux, 2005, p. 1). Toutefois, il faut souligner que le manque de pertinence des savoirs enseignés est à l'origine du succès de l'approche par compétences, car il devient de plus en plus difficile aux apprenants d'établir un rapport entre ce qu'ils apprennent à l'école et la vie. L'approche par compétences donne du sens aux apprentissages. A cet effet, des didacticiens plaident pour l'introduction de cette approche dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature en vue de donner du sens à cet enseignement (Canvat, 2002 ; Godard, 2015).

En matière de pratiques d'enseignement, trois tendances significatives se dégagent des résultats obtenus. 1) Pratiques relatives à l'analyse des textes littéraires : analyse de texte, étude de texte, analyse immanente, lecture de texte suivant une grille, analyse de discours des personnages. 2) Pratiques relatives aux activités de groupe : atelier de lecture, cercle littéraire, débat, discussion, échange. 3) Pratiques relatives aux activités qui favorisent la participation, l'expression libre, la subjectivité et l'interprétation de l'étudiant. Ces trois types de pratiques correspondent à deux conceptions différentes de la notion didactique de lecture littéraire : d'abord, la conception traditionnelle qui considère la lecture littéraire comme lecture des textes littéraires, la littérature comme corpus plus ou moins stable d'œuvres légitimées, et le texte littéraire comme un monument saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler par la lecture (Dufays et al, 2005). Ensuite, la conception de va-et-vient entre la distanciation et la participation qui intègre la lecture savante et la lecture littéraire (Dufays et al, 2005).

Quant aux pratiques sociales de référence, la tendance dominante va vers l'intégration de la dimension festive de la littérature ainsi que les métiers de critiques littéraires journalistiques, l'adaptation cinématographique des œuvres et les métiers de l'édition.

Au sujet des hypothèses avancées en début de ce travail de thèse, les résultats que nous avons obtenus confirment globalement nos hypothèses de départ. L'organisation pédagogique et la configuration didactique effective des matières littéraires, voire de toutes les matières des parcours de formation universitaire de licence et de master en langue française sont incohérentes. En matière de pratiques d'enseignement, deux tendances différentes dominent dans un même parcours de formation et, de surcroît, dans un même contexte universitaire : l'une privilégie l'objet (le texte littéraire) à la pratique (la manière dont est lu le texte littéraire), suppose la valeur littéraire du texte indépendamment de sa réception. Et l'autre fonde sur le va-et-vient entre la lecture participation et la lecture distanciation qui prend en considération le sujet lecteur et sa relation avec le texte. L'absence d'une description détaillée et partagée des connaissances, des attitudes/valeurs et des capacités, des compétences et des acquis d'apprentissage observables et mesurables que les apprenants auront acquis à la fin du parcours impacte considérablement la pertinence de la formation, les attentes des étudiants et des parties intéressées ainsi que la valeur des diplômes. Un profil de sortie qui n'est pas explicitement défini, entraîne des dysfonctionnements tout au long du parcours de formation, notamment en ce qui concerne la conception des contenus des matières, les méthodes et les pratiques d'enseignement, les modes d'évaluation, le transfert des compétences et les critères de réussite. L'incohérence de la configuration didactique de l'enseignement de la littérature à l'université fait que la formation universitaire ne contribue pas à l'amélioration du rapport des étudiants à la littérature et à la lecture littéraire et à la promotion du plaisir de lire et de goûter une œuvre littéraire. Dans ce contexte, l'enseignement de la littérature, de même pour les autres matières, risque d'être inadapté et surtout dépourvu de sens.

Pour remédier à cette situation, l'approche-programme peut offrir un cadre pédagogique qui permet d'articuler les objectifs pédagogiques ou les acquis d'apprentissage visés, les pratiques d'enseignement, les contenus, les activités

et les modes d'évaluation des matières littéraires avec un profil de sortie orienté vers les besoins de l'environnement socioéconomique.

Bien que cette thèse puisse prétendre à la réalisation de l'objectif fixé au départ, à savoir interroger la cohérence de la configuration didactique des matières littéraires dispensées dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française en Algérie, la spécificité du fait littéraire, en particulier la littérature française et francophone dans le contexte algérien, suggère d'ouvrir d'autres pistes de recherche.

A ce sujet, trois propositions peuvent être formulées : 1) L'analyse des sujets d'examens des matières littéraires permettra d'identifier ce qui est effectivement évalué et par conséquent ce qui est effectivement enseigné et en déduire les objectifs pédagogiques et les acquis d'apprentissage visés. 2) L'observation et l'analyse des pratiques effectives des enseignants permettra de comprendre comment les enseignants modélisent leurs activités et celles de leurs apprenants et leur permettre de réfléchir sur l'efficacité de leur enseignement. 3) L'analyse des pratiques littéraires effectives des étudiants et l'étude de leur rapport à la littérature et à la lecture littéraire permettra de rendre compte des bonnes pratiques en vue de les partager, identifier les difficultés et identifier les approches pédagogiques et didactiques qui favorisent le plaisir de lire et d'apprécier les textes littéraires.

Enfin, si on reprend la perspective historique que propose Christian Puren pour décrire l'évolution de l'enseignement - apprentissage des langues du niveau méthodologique au niveau didactique, puis vers le niveau didactologique, on peut avancer au sujet de la didactique de la littérature, qu'il est temps de faire sortir l'enseignement de celle-ci de l'évidence, de l'idéologique (on enseigne la littérature parce que c'est la littérature – comme une valeur) et de la théorie (la seule discipline de référence est la théorie littéraire) vers les niveaux didactique et didactologique.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (2010). *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers*. *Synergies Brésil*, Numéro Spécial 2/2010, 145 – 155.
- Aron, P., Saint-Jacques, D., Viala, V., (dirs.). (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bacha, Y. (2023). Sur le magharibi et tamazight, Abdou Elimam à cœur ouvert. *Revue algérienne des lettres*, 7(2), 184-195. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/228615>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1978). *Leçon*. Paris : Seuil.
- Barthes R. (1984). La mort de l'auteur, in *Le Bruissement de la langue*, Paris : Le Seuil.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.barth.2008.02>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE international.
- Blanchet, P. Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°38, 2006/1. pp. 31-36. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1691>
- Blancpain, M. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris : Librairie Hachette, PVI (Préface)
- Blondeau N., Allouache, F. (2007). *Littérature progressive de la francophonie*. Paris : CLE International.
- Bourdieu, P. Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 89, septembre 1991. pp. 3-46.

DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1991.2986>

- Bourdieu, P. (2012). *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Seuil, collection "Points".
- Brix, M. (2014). *Histoire de la Littérature française, Voyage guidé dans les Lettres du XI e au XX e siècle*. Bruxelles : De Boeck.
- Brossard, A. (1999). *Construire des compétences, tout un programme !* Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie Pédagogique* (112), 16-20. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. (2001). Paris : Ed Didier. www.coe.int/lang-CECR
- Calvino, I. (1998). *Leçons américaines. Aide-mémoire pour le prochain millénaire*. Paris : Gallimard (Ed or. 1988).
- Canvat, K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences. *Tréma*, 19 | 2002. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1587> ; DOI : 10.4000/trema.1587
- Canvat, K. (2004). La littérature : « l'ère du soupçon » et après ? *La Lettre de l'AIRDF*, 2(35). Pp. 28-35. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1616>
- Chauveau, G. (2003). Quelle psychologie de l'enfant apprenti-lecteur ? », Dans Chauveau, G. (dir.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz.
- Chiss, J-L. (1998). Sens et valeur(s) : de la didactique du français et de quelques autres choses qui nous réunissent. *La Lettre de la DFLM*, n°23, 1998/2. www.persee.fr/doc/airdf_12603910_1998_num_23_2_1346
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot
- Compagnon, A. (2000). Après la littérature. *Le Débat*, 03(110), 136-154.
- Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ? : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006*. Paris : Collège de France. DOI : 10.4000/books.cdf.524

- Cuq J.-P. (éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International & Asdifle.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dakhia, A. (2008). Désir d'interculturalité : De cet autre idéal humain au devoir de partage. *Synergies Algérie*, (02), 147-154. <http://gerflint.fr/Base/Algerie2/dakhia.pdf>
- Dakhia, A. (2015). L'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) et les approches interculturelles. De l'Altérité à l'Autoconstruction citoyenne. *Revue des Sciences Humaines*, 15(01), 1219-1225. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/41/15/1/88211>
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, (30)
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, (159), pp. 139-189. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>
- Daunay, B., Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l'AIRDF*, n°40/1. <https://doi.org/10.3406/airdf.2007.1730>
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., & Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE : Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Demougin, P. (2007). Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 401-414. <https://doi.org/10.7202/017884ar>
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des pratiques du terrain aux modèles théoriques. *Lidil*, Juin, 2006.

- Dufays, J.-L. (2007). Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, Utilité, évaluation. Louvain : Presse universitaire de Louvain.
- Dufays, J-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences ? *Pratiques*, 149-150, 227-248. <http://hdl.handle.net/2078.1/88733>
- Dufays, J-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres*, 1 | 2014, 133-150. DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.615>
- Dufays, J-L. (2017). Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? *Recherches en éducation*, 29 | 2017. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2907>
- Dufays, J.L, De roix, S., Ledur, D., Pamfil, A., Bourdet, J., Cruz Casáñez, M., & Prado Mattos, V. (2001). 4. Littérature. Dans : Costantino Maeder éd., *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 243-302). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maede.2001.01.0243>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dufays, J-L., Lisse, M., Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature : une introduction*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant. <http://hdl.handle.net/2078.1/77426>
- Dufays, J-L., Brunel, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXIe siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire. Dans Petitjean, A. (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*. Metz : CREM (Université de Lorraine). <http://hdl.handle.net/2078.1/187517>

- Edgar, M. (1986). *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Edgar, M. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Engelberts, M. (2018). A quoi bon ? En lisant, en analysant : le débat sur les études littéraires et les humanités. *Poétique*, (183), 121-140. <https://doi.org/10.3917/poeti.183.0121>
- Escarpit, R. (1970). *Le Littéraire et le social. Eléments pour une sociologie de la littérature*. Paris : Flammarion, coll. « Points/Champ sociologique ».
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falardeau, É. & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191, 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil (Poétique).
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. CEC. Québec : CEC.
- Godard, A. (dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. « Langue et didactique ».
- Gubérina, P. (1954). Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. *Théorie générale et application au français*, Zagreb : éd. EPOHA, 2e éd. 1954 [1e éd. 1939], P254.
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Hébert, M. (2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*, (149), 65–66. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1739ac>
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.
- Jauss, H-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard
- Joubert, J.-L. (2006). Enseigner les littératures francophones. *Le Français dans le monde*, n°343, janvier-février.

- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : P.U.F.
- Kadik D., Yaagoub L., Abbas A., Miloudi M. (2023). De l'utilité du référentiel en classe de français à l'université. Etat des lieux et perspectives. *Didactiques*, Vol. 12 N° 01, pp.12-47
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/230457>
- Lambert, J. (1987). Un modèle descriptif pour l'étude de la littérature comme polysystème. *Contextos*, V/9, 47-67.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences* (2 ed.). Paris : Éditions d'organisation.
- Lebrun, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture, Dans Rouxel, A., Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lebrun, M. (2010). *La classe de français et de littérature*. Bruxelles-Fernelmont : E.M.E. & Intercommunications.
- Legros, G. (2014). 2 Quelle place pour la didactique de la littérature ? Dans : Jean-Louis Chiss éd., *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (pp. 35-46). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Pp. 45-46
- Louichon, B. (2012). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Daunay, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Louni, M. (2021). Didactique de la littérature en contexte universitaire algérien : la formation universitaire et le rapport à la littérature comme savoir. *MÂAREF*, 16(12), pp. 840-812. URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/270/16/2/178262>
- Louni, M. (2022). Approche-cours ou approche-programme, quelle organisation pédagogique pour l'enseignement supérieur algérien ?

Analyse de textes réglementaires. Congrès international : Teaching for the future, tenu les 23 et 24 avril 2022 à Alger, Algérie. URL : <https://congres.proyectpapers.org/download.php?file=42>

- Louni, M. (2023). Didactique de la littérature en contexte universitaire algérien : une esquisse de bilan des recherches publiées sur la plateforme ASJP [communication]. E-colloque international sur La littérature et ses relations avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en particulier. Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes. Université de Médéa (Algérie). (Texte de la communication à paraître dans la revue Didactiques)
- Lussier D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette (coll. « F / Autoformation »).
- Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Dunod, Bordas.
- Maingueneau, D. (2003). Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature. *Le français aujourd'hui*, (141), 73-82. DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0073>
- Marchadour, M., Blanchet, P. (2022). Usages et représentations du français en Algérie dans les premières décennies du XXI^e siècle : synthèse. *Revue Socles*, 11(01), 287-354. URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/198146>
- Marghescou, M. (1974 ; 2009). *Le concept de littérarité*. Critique de la méta-littérature. Paris : Kimé.
- Maurer, B., Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Éditions des Archives Contemporaines. <https://eac.ac/books/9782813003522>
- Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177–196. DOI : <https://doi.org/10.7202/1017289ar>
- Mercier, J.-P. (2018). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 61–84. DOI : <https://doi.org/10.7202/1059211ar>

- Moirand, S. (1974). Audio-visuel intégré et communication(s). *Langue française*, (24). <https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5691>
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mounier, P. (2010). Le livre et les trois dimensions du cyberspace. In Dacos, M. (Ed.), *Read/Write Book: Le livre inscriptible*. Marseille : Open Edition Press. DOI : 10.4000/books.oep.179
- Oseki-Dépré, I. (2001). Parallèle et horizon d'attente. *Revue de littérature comparée*, n. 298. Pp. 275-283.
- Paille, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Picard, M. (1987). *La lecture littéraire*. Actes du Colloque de Reims. Paris : Clancier-Guénaud.
- Poslaniac, C. (2002). Vous avez dit « littérature » ? Paris : Hachette.
- Pregent, R., Bernard, H., Kozantis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever*. Montréal : Presses Internationales Polytechnique.
- Puren, C., Costanzo, E., & Bertocchini, P. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : ELLIPSES.
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>
- Puren, C. (2002). De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (127), 321-337. <https://doi.org/10.3917/ela.127.0321>
- Puren, C. (2005). Domaine de la didactique des langues-cultures. Entrées libres. URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2005a/>
- Puren, C. (2006). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>

- Puren, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles)? : exemples de validation et d'application actuelles. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>
- Puren, C. (2015). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015g/>
- Puren, C. (2017). Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE) : quelle stratégie de changement durable ? <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/>
- Puren, C. (2022). Evolution historiques des configurations didactiques. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/
- Puren, C. (2023a). Configurations didactiques disponibles et modes de gestion complexe de la variation méthodologique. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/ (version du 23 08 2023).
- Puren, C. (2023b). Les trois paradigmes épistémologiques selon Edgar Morin. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/
- Puren, C., Costanzo, E., Bertocchini, P. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D. & Cherrad-Bencheffa, Y. (2002). Chapitre 1. Les fondements de la situation actuelle. Dans : , A. Queffélec, Y. Derradji, V. Debov, D. Smaali-Dekdouk & Y. Cherrad-Bencheffa (Dir), *Le français en Algérie: Lexique et dynamique des langues* (pp. 9-29). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-francais-en-algerie--9782801112946-page-9.htm>

- Quet, F. (2015). Des compétences en littérature pour « comprendre le présent » ? *Le français aujourd'hui*, (191), 57-70.
<https://doi.org/10.3917/lfa.191.0057>
- Reuter, Y. (1992). Enseigner la littérature. *Recherches*, (16).
- Reuter, Y. (1996). Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (13).
DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2172>
- Reuter, Y. (1997). L'enseignement-apprentissage de la littérature en question. *Enjeux*, 43/44.
- Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en question. *Enjeux*, (43-44), 191-203.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181–20. DOI : <https://doi.org/10.7202/1085403ar>
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Seuil.
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur : Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.roegi.2012.01>
- Ronveaux, C. (2005). Les compétences à l'épreuve de l'enseignement littéraire. Dans Bronckart, J., Bulea, E., & Pouliot, M. (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
DOI : 10.4000/books.septentrion.14824
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire. Dans SCEREN, La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, CRDP de Versailles, Les Actes de la Desco, 2002, p. 4. Désormais QPL.
- Sallenave, D. (2009). *Nous, on n'aime pas lire*. Paris : Gallimard.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01>
- Sorin, N. (2007). Le débat interprétatif et la problématisation du texte. *Recherches en éducation*, 3 | 2007.
URL: <http://journals.openedition.org/ree/3781>;
DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.3781>
- Sylvestre, E., Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? In Berthiaume, E. Rege Colet, N. (dir.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur*. Suisse : Peter Lang.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de la formation*. Montréal : Chenelière Education.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, (19), 9-38.
<https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Troubetzkoy, N. S. (1949). *Principes de Phonologie*. Traduit par J. Cantineau. Paris : Klincksieck.
- Viala, A. (1987). *L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire*. Paris : Éditions Clancier-Guénéaud.
- Viala, A. (2009). *La culture littéraire*. Paris : PUF.

- Viart, D. (2012). 1 - Les menaces de Cassandre et le présent de la littérature : Arguments et enjeux des discours de la fin. Dans : Dominique Viart éd., *Fins de la littérature : Esthétique et discours de la fin* - Tome I (pp. 9-34). Paris : Armand Colin.
<https://doi-org.sndl1.arn.dz/10.3917/arco.viar.2012.01.0009>

Thèses

- Bedoin E. (2008). Lire le texte, lire le monde : du jeu interprétatif en littérature et en sciences. [Thèse de doctorat, Université Rennes 2].
- Dakhia, A. (2005). Dimension pragmatique et ressources didactique d'une connivence culturelle en fle. [Thèse de doctorat, Université de Batna].
- Destailleur A. (2014). Configurations disciplinaires du débat au cycle 3, [Thèse de doctorat, Université Lille 3].
- Hebert, M. (2002). Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6794/these.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Richard, S. (2004). Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire. [Thèse de doctorat. Université Laval.]
- Rossignol M.-Fr. (2013). Le cours d'humanités dans l'enseignement secondaire contemporain : scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire. [Thèse de doctorat, Université Paris 8].

Sites internet

- <https://www.asjp.cerist.dz/>
- <https://www.christianpuren.com/>
- <https://www.meirieu.com/>
- <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

Table des matières

Sommaire -----	5
Introduction générale -----	8
1. Chapitre I. Didactique de la littérature : autonomie (nécessaire) d'une discipline (en crise) -----	17
1.1. Introduction -----	18
1.2. Qu'est-ce que la littérature ? Ou la nature d'un objet didactique non (encore) identifié -----	19
1.2.1. Littérature ou Lettres -----	19
1.2.2. La littérature comme discours -----	21
1.2.2.1. La littérature est ce qui est socialement qualifié de littéraire -----	21
1.2.2.2. Le littéraire est une communication différée -----	22
1.2.2.3. Le littéraire a une destination aléatoire -----	22
1.2.2.4. Le littéraire requiert l'adhésion -----	23
1.2.3. Définition de la littérature du côté de la théorie littéraire -----	24
1.2.3.1. Les approches internes -----	24
1.2.3.2. Les approches externes -----	27
1.2.3.3. Synthèse des définitions de la littérature -----	29
1.3. Le texte littéraire comme objet littéraire -----	31
1.4. La littérature et les théories du texte : le texte littéraire de la production à la réception -----	32
1.4.1. Approche exégétique -----	32
1.4.2. Approche philologique -----	33
1.4.3. Approches contextuelles -----	33
1.4.4. Approche immanente -----	33
1.4.5. Approche structurale -----	33
1.5. L'école et la littérature : conflit et complémentarité -----	34
1.5.1. L'enseignement de la littérature ne va pas de soi -----	36

1.5.2.	Que faut-il enseigner : la théorie de la littérature ou les pratiques littéraires ? -----	36
1.5.3.	Pour une approche didactique de la littérature-----	38
1.6.	Crise de la littérature et/ou de son enseignement-----	39
1.6.1.	Les contraintes économique et commerciale-----	39
1.6.2.	Les nouvelles technologies (NTIC) et les réseaux sociaux -----	40
1.6.3.	Les changements culturels-----	41
1.6.4.	La professionnalisation des formations -----	42
1.6.5.	La littérature soupçonnée -----	43
1.7.	La littérature et les (nouvelles) technologies : un rapport particulier-----	45
2.	Chapitre II Didactique de la littérature : enjeux, objectifs, savoirs, savoir-faire	47
2.1.	Introduction -----	48
2.2.	Enjeux et objectifs de l'enseignement de la littérature : pourquoi et pour quoi enseigner la littérature ?-----	48
2.2.1.	Les enjeux rationnels-----	49
2.2.1.1.	Des connaissances d'ordre langagier -----	49
2.2.1.2.	Des connaissances d'ordre génériques et esthétiques -----	49
2.2.1.3.	Des informations sur le monde -----	49
2.2.2.	Les enjeux passionnels :-----	49
2.2.2.1.	De s'évader -----	49
2.2.2.2.	De s'identifier, se connaître-----	49
2.2.2.3.	De vivre une expérience existentielle -----	50
2.2.3.	Le texte littéraire et la classe de langue : fonctions et enjeux -----	50
2.2.4.	Le texte littéraire et la classe de FLE -----	51
2.3.	Les objectifs de l'enseignement de la littérature du point de vue des didacticiens -----	52
2.3.1.	Se familiariser avec l'institution littéraire-----	52
2.3.2.	Aborder la littérature comme une histoire des formes et des genres ---	53
2.3.3.	Aborder la littérature comme production d'un auteur -----	54
2.3.4.	Aborder la littérature en tant que patrimoine -----	54

2.4.	La recherche universitaire et les finalités de l'enseignement de la littérature	
		55
2.5.	La question du corpus et les critères de choix des textes	56
2.5.1.	Un critère pédagogique et relationnel	56
2.5.2.	Un critère subjectif	56
2.5.3.	Un critère pragmatique et socioculturel	57
2.5.4.	Les textes littéraires accessibles en ligne	57
2.6.	Difficultés inhérentes à l'exploitation du texte littéraire dans un cours de FLE	
		58
2.6.1.	Du côté de l'enseignant	58
2.6.1.1.	Les difficultés relatives à la langue	58
2.6.1.2.	La littérature est investie d'un caractère sacré	58
2.6.1.3.	La littérature et les thèmes (trop) abstraits	58
2.6.1.4.	La littérature et la formation des enseignants	59
2.6.1.5.	La peur d'inhiber les élèves	59
2.6.1.6.	L'embarras du choix d'un texte pertinent	59
2.6.1.7.	La littérature et l'utilité fonctionnelle	59
2.6.2.	Du côté de l'apprenant	60
2.6.2.1.	Les difficultés linguistiques	60
2.6.2.2.	L'écart culturel	61
2.6.2.3.	Le rapport de l'apprenant à la littérature dans sa langue maternelle	61
2.6.2.4.	Le gout individuel	61
2.6.2.5.	La subjectivité de l'apprenant-lecteur	61
2.6.2.6.	La littérature comme objet inaccessible	62
2.7.	Difficultés inhérentes à l'exploitation du texte littéraire dans un cours de FLM	
		62
2.7.1.	Difficultés culturelles	62
2.7.1.1.	Difficultés relatives aux pratiques sociales de l'écrit et à la culture du livre	62
2.7.1.2.	Absence d'un projet personnel de lecture	62
2.7.1.3.	Univers référentiel pauvre	63
2.7.2.	Difficultés techniques	63

2.7.2.1.	Difficultés de décodage-----	63
2.7.2.2.	Difficultés de représentation mentale -----	64
2.7.2.3.	Difficultés relatives à l'inférence, à la mobilisation des connaissances antérieures et aux hypothèses de sens -----	64
2.7.3.	Difficultés pédagogiques -----	64
2.7.3.1.	Le corpus choisi -----	64
2.7.3.2.	Les programmes et les progressions de l'école -----	64
2.7.3.3.	L'attitude de l'enseignant-----	64
2.8.	Quel corpus pour le français langue étrangère -----	65
2.8.1.	Savoirs "utiles" relatifs aux systèmes axiologiques et idéologiques ----	65
2.8.2.	Savoirs "utiles" relatifs aux composantes formelles et sémantiques du texte	66
2.8.3.	Savoirs "utiles" relatifs aux connaissances linguistiques et rhétoriques	66
2.9.	Les pratiques de lecture littéraire et la voix -----	67
2.9.1.	La lecture à haute voix -----	67
2.9.2.	La réception vocale -----	67
2.9.3.	La production vocale-----	68
2.10.	Le champ littéraire-----	69
2.11.	Littérature francophone et didactique de la langue -----	70
2.12.	La littérature et l'approche par compétences -----	71
2.12.1.	Définition et caractéristiques de la compétence -----	72
2.12.2.	Que signifie être compétent ?-----	75
2.12.3.	Caractéristiques de la compétence-----	76
2.12.3.1.	Habilité plurielle et complexe -----	76
2.12.3.2.	Les tâches comme outil d'évaluation de la compétence-----	76
2.12.3.3.	L'usage des savoirs comme seule valeur déterminante -----	76
2.12.3.4.	Sens et signification des tâches -----	77
2.12.3.5.	Tâches complexes-----	77
2.12.3.6.	Les familles de situations comme cadre d'évaluation de la compétence	77
2.12.4.	Les compétences de lecture littéraire selon Umberto ECO -----	77

2.12.5.	De la compétence aux tâches littéraires -----	78
2.12.5.1.	Synthèse d'un dossier : rédaction et présentation orale -----	79
2.12.5.2.	Comprendre un courant littéraire et artistique -----	79
2.12.5.3.	S'informer réciproquement -----	79
2.12.5.4.	Rédiger une présentation d'un roman -----	80
2.12.6.	Quelles actions sociales d'usage pour quelles tâches scolaires d'apprentissage en didactique de la littérature ? -----	80
2.12.6.1.	Tâches scolaires sur les textes littéraires -----	80
2.12.6.2.	Actions sociales par les textes littéraires -----	81
2.13.	La littérature entre théorie et pratique -----	82
2.13.1.	Savoirs littéraires -----	82
2.13.2.	Savoir-faire littéraires -----	82
2.13.3.	Savoir-être littéraires -----	82
2.13.4.	Pratiques littéraires innovantes -----	83
2.13.4.1.	Le dévoilement progressif -----	83
2.13.4.2.	Le débat interprétatif -----	83
2.13.5.	Réflexions sur la littérature -----	84
2.14.	Ressources à mobiliser et didactique de la littérature -----	84
2.14.1.	Les ressources épistémiques -----	85
2.14.2.	Les ressources cognitives -----	85
2.14.3.	Les ressources psycho-affectives -----	86
2.14.4.	Les ressources axiologiques -----	86
2.14.5.	Les ressources socioculturelles -----	86
2.14.6.	Les ressources spatiotemporelles et matérielles -----	87
2.15.	La compétence littéraire et les questionnaires d'évaluation -----	87
3.	Chapitre III La lecture littéraire -----	92
3.1.	Introduction -----	93
3.2.	Lecture littéraire : essai de définition -----	94
3.3.	La lecture littéraire : de la soumission au texte à la réception du texte -----	96
3.3.1.	Les théories de l'effet (ou théories internes) -----	97

3.3.1.1.	Les approches sémiotiques-----	97
3.3.1.2.	Les approches esthétiques-----	98
3.3.1.3.	Les approches sociologiques-----	98
3.3.2.	Les théories de la réception (ou théories externes) -----	99
3.3.2.2.	Les approches esthétiques et historiques-----	99
3.3.2.3.	Les approches sociologiques-----	99
3.3.2.4.	Les approches psychologiques et psychanalytiques-----	100
3.3.2.5.	Synthèse-----	100
3.4.	La lecture littéraire comme un système d'oppositions binaires entre deux types de lecture -----	101
3.4.1.	Sens vs signifiante-----	101
3.5.	Spécificités de la lecture littéraire scolaire-----	102
3.5.1.	La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires -----	102
3.5.2.	La lecture littéraire comme distanciation -----	103
3.5.3.	La lecture littéraire comme participation -----	104
3.5.4.	La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique entre la participation et la distanciation-----	105
3.6.	La lecture littéraire comme mode de lecture-----	105
3.6.1.	La lecture littéraire est un mode de lecture qui engage le lecteur ----	106
3.6.2.	La lecture littéraire est attentive au texte-----	106
3.6.3.	La lecture littéraire : un mode de lecture relativement lent -----	106
3.6.4.	La lecture littéraire comme tension entre rapprochement et distanciation 106	
3.6.5.	La lecture littéraire et le plaisir esthétique-----	107
3.7.	La lecture littéraire : savoirs et savoir-faire-----	107
3.7.1.	Systèmes de références vs systèmes de stéréotypes (ou stéréotypies) -	108
3.7.1.1.	Caractéristiques matérielles du stéréotype -----	108
3.7.2.	Codes socioculturels vs codes littéraires -----	109
3.7.3.	Niveau de l'elocutio, niveau de la dispositio et niveau de l'inventio---	110
3.7.3.1.	Les codes d'elocutio-----	110
3.7.3.2.	Les codes de dispositio -----	110

3.7.3.3.	Les codes d'inventio-----	111
3.8.	La compétence en lecture littéraire -----	111
3.8.1.	Comprendre un texte littéraire -----	112
3.8.2.	Interpréter un texte littéraire -----	114
3.8.3.	Réagir à un texte littéraire -----	115
3.8.4.	Porter un jugement critique sur un texte littéraire-----	116
3.8.5.	Réfléchir à sa pratique de lecteur -----	117
3.8.5.1.	Conscience métacognitive -----	117
3.8.5.2.	Capacité métacognitive -----	118
3.8.6.	Mobiliser des connaissances -----	118
4.	Chapitre IV Littérature et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues-----	120
4.1.	Introduction -----	121
4.2.	La littérature et les méthodologies dites traditionnelles -----	121
4.2.1.	Les principes des méthodologies traditionnelles-----	122
4.2.2.	Et la littérature ? -----	123
4.3.	La méthodologie directe : 1890-----	125
4.3.1.	Principes de la méthodologie directe -----	126
4.3.2.	La littérature dans la méthodologie directe-----	127
4.4.	De la méthodologie audio-orale à la méthodologie audiovisuelle structuro-globale : 1940 -----	129
4.4.1.	Méthodologie audio-orale-----	129
4.4.1.1.	Principes méthodologiques de la méthodologie audio-orale-----	130
4.4.2.	La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) : 1950-1980 131	
4.4.2.1.	Principes méthodologiques de la méthodologie SGAV -----	132
4.5.	L'approche communicative-----	133
4.5.1.	La littérature et l'approche communicative : -----	135
4.6.	La littérature et la perspective actionnelle du CECRL -----	135

4.6.1.	Les niveaux de référence (de compétence) et le texte littéraire dans le CECRL	139
4.6.2.	La littérature et le CECRL	140
4.7.	Organisation pédagogique de l'enseignement supérieur : approche-cours et approche-programme	141
4.7.1.	L'approche-cours	142
4.7.1.1.	Vision individualiste de l'enseignement	142
4.7.1.2.	Centration de l'enseignement sur l'expertise de l'enseignant	142
4.7.1.3.	Responsabilité dispersée	143
4.7.2.	L'approche-programme	143
4.7.2.1.	Un projet de formation orienté vers un profil de sortie	144
4.7.2.2.	Des connaissances et des compétences à définir	144
4.7.2.3.	Transparence, concertation et amélioration continue	144
4.7.2.4.	Collaboration, cohérence et alignement	144
5.	Chapitre V Didactique de la littérature en Algérie : éléments de contexte	146
5.1.	Introduction	147
5.2.	La littérature et le contexte culturel algérien	148
5.2.1.	La politique culturelle en Algérie	149
5.2.1.1.	Le ministère de la culture	149
5.2.1.2.	La bibliothèque publique comme levier d'action de la politique culturelle	149
5.3.	La littérature française dans le contexte d'enseignement-apprentissage algérien	151
5.3.1.	Le concept de Français Langue Maternelle (FLM)	151
5.3.1.1.	Le paramètre social	151
5.3.1.2.	Le rang d'appropriation	151
5.3.1.3.	Le mode d'appropriation	151
5.3.1.4.	Le critère de référence	152
5.3.1.5.	Le critère d'appartenance	152
5.3.1.6.	Langue de scolarisation	152
5.3.2.	Le concept de français langue première (FL1)	152
5.3.3.	Le concept de Français Langue Etrangère (FLE)	153
5.3.3.1.	La distance géographique	153

5.3.3.2.	La distance culturelle-----	154
5.3.3.3.	La distance linguistique-----	154
5.3.3.4.	Le FLE n'est pas la première langue de socialisation -----	154
5.3.3.5.	Le mode d'appropriation le plus important est l'apprentissage-	154
5.3.3.6.	Elle n'est pas ou peu une langue d'appartenance -----	154
5.3.4.	Le concept de Français Langue Seconde (FLS)-----	155
5.3.4.1.	Elle joue un rôle essentiel dans le système éducatif -----	156
5.4.	Quel statut pour la langue française en Algérie ? -----	156
5.4.1.	Situation sociolinguistique de l'Algérie-----	156
5.4.1.1.	Les langues en présence avant la conquête coloniale française --	157
5.4.1.2.	Le paysage sociolinguistique algérien durant la période coloniale 160	
5.4.1.3.	Le paysage sociolinguistique algérien et la langue française après l'indépendance : une langue, deux statuts-----	162
5.5.	Enseignement de la littérature, finalités du système éducatif et missions de l'enseignement supérieur en Algérie-----	163
5.5.1.	Enseignement de la littérature et finalité du système éducatif algérien 163	
5.5.2.	L'enseignement de la littérature et les missions de l'enseignement supérieur en Algérie-----	167
5.6.	Didactique de la littérature et l'apprenant -----	168
5.6.1.	Didactique de la littérature et « le crible culturel »-----	168
5.6.2.	Les profils de sortie visés à l'issue du parcours secondaire Lettres et philosophie/Langues étrangères -----	171
5.6.3.	Le texte littéraire dans les manuels scolaires de français du secondaire 174	
5.6.3.1.	Le manuel de français de 1 Année secondaire (1 ^{ère} AS) -----	174
5.6.3.2.	Le manuel de français de 2 Année secondaire (2 ^{ème} AS)-----	183
5.6.3.3.	Le manuel de français de 3 ^{ème} Année secondaire (3 ^{ème} AS)-----	192
5.6.3.4.	Bilan général-----	201
6.	Chapitre VII Didactique de la littérature dans le contexte universitaire algérien : le point de vue des enseignants -----	202
6.1.	L'outil de recueil des données et la population objet d'étude-----	203

6.2.	Analyse des données recueillies	204
6.2.1.	Didactique de la littérature et le profil de sortie du parcours de licence en langue française	204
6.2.1.1.	Difficultés d'emploi pour les diplômés et augmentation du chômage	208
6.2.1.2.	Dévalorisation des diplômes	208
6.2.1.3.	Désengagement et démotivation des étudiants	211
6.2.1.4.	Changement de parcours	211
6.2.1.5.	Didactique de la littérature et le concours de recrutement des enseignants de français : vers une agrégation de lettres ?	214
6.2.1.6.	Les missions des facultés des lettres et des langues : entre la diffusion de la culture et le développement de compétences	216
6.2.2.	Didactique de la littérature à l'université : quels contenus pour quelle progression ?	217
6.2.2.1.	L'organisation pédagogique des parcours de formation universitaire : entre l'approche-cours et l'approche-programme	218
6.2.2.2.	Les contenus des matières littéraires en licence : vers une progression historique, générique puis conceptuelle/théorique	221
6.2.3.	L'approche par compétences et l'enseignement de la littérature	222
6.2.3.1.	Didactique de la littérature et l'approche par compétences : entre malentendu et soupçon	223
6.2.4.	Le choix des textes littéraires	227
6.2.5.	Pratiques d'enseignement de la littérature	228
6.2.5.1.	L'analyse des textes littéraires : une pratique dominante	233
6.2.5.2.	L'analyse des textes littéraires : une pratique effective	233
6.2.6.	Didactique de la littérature à l'université : pour quelles pratiques sociales de référence ?	238
6.3.	Bilan et commentaire	240
	Conclusion générale	242
	Bibliographie	251
	Table des matières	263
	Annexes	273

Annexes

Recherche en didactique de la littérature en contexte universitaire algérien

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'un travail de recherche en didactique de la littérature en contexte universitaire algérien. La problématique de ce travail abordera, du point de vue des enseignants, la progression/parcours, les objectifs/compétences et les pratiques sociales de référence susceptibles d'être associés à l'enseignement des matières littéraires dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française. Les adresses e-mail ne sont pas collectées et les réponses seront anonymes. Merci infiniment de votre participation

* Indique une question obligatoire

Question 1

Le profil de sortie et le marché du travail. Il est entendu par le marché du travail tous les secteurs d'activité, y compris ceux de l'enseignement et de la culture.

1. Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française *

Une seule réponse possible.

- est adéquat avec les besoins du marché du travail ?
- n'est pas adéquat avec les besoins du marché du travail ?
- Autre : _____

Question 2

Le profil de sortie et l'enseignement de la littérature.

2. Pensez-vous que le parcours de licence en langue française prépare suffisamment les étudiants en matière de pratiques d'enseignement de la littérature? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passer à la question 5*
- Non
- Autre : _____

Question 3

3. Si non, que proposeriez vous pour améliorer la formation les étudiants (futurs enseignants) et les mieux préparer à l'enseignement de la littérature? *

Une seule réponse possible.

- Articuler les programmes des matières littéraires avec les concours de recrutement des enseignants de français dans l'éducation nationale;
- Réformer les concours de recrutement des enseignants de français dans l'éducation nationale
- Réformer les concours de recrutement des enseignants dans l'éducation nationale et articuler les programmes des matières littéraires avec les concours de recrutement;
- Autre : _____

Question 4

Le profil de sortie et les attentes des étudiants. Cette question n'est pas obligatoire.

4. Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française:

Une seule réponse possible.

- répond aux attentes des étudiants?
- ne répond pas aux attentes des étudiants?
- Je ne suis pas au fait des attentes des étudiants
- Autre : _____

Question 5

5. Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française *

Une seule réponse possible.

- est défini de manière claire
- n'est pas défini de manière claire
- n'est pas défini
- Autre : _____

Question 6

6. Pensez-vous que le profil de sortie visé dans le cadre du parcours de formation universitaire de licence en langue française *

Une seule réponse possible.

- est partagé par les enseignants
- n'est pas partagé par les enseignants
- Autre : _____

Question 7

7. Pensez-vous que les acquis d'apprentissage visés et les programmes des matières littéraires dispensés dans le cadre du parcours de formation de licence en langue française sont cohérents au regard du profil de sortie ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Autre : _____

Question 8

8. Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L1 ? *

Une seule réponse possible.

- Progression de type historique: par périodes, par mouvements littéraires;
- Progression de type thématique. Le programme est élaboré autour de thèmes: le voyage, la ville, l'amour, la mort, le temps, la femme, l'homme ...
- Progression de type générique: les programmes sont structurés en fonction des genres (récit, poésie ou théâtre) ou autour d'un genre (roman, nouvelle, conte pour le récit)
- Progression de type conceptuel/théorique: le programme est basé sur des concepts d'analyse littéraire comme le style, le personnage, le cadre spatio-temporel...
- Autre : _____

Question 9

9. Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L2 ? *

Une seule réponse possible.

- Progression de type historique: par périodes, par mouvements littéraires.
- Progression de type thématique. Le programme est élaboré autour de thèmes: le voyage, la ville, l'amour, la mort, le temps, la femme, l'homme ...
- Progression de type générique: les programmes sont structurés en fonction des genres (récit, poésie ou théâtre) ou autour d'un genre (roman, nouvelle, conte pour le récit)
- Progression de type conceptuel/théorique: le programme est basé sur des concepts d'analyse littéraire comme le style, le personnage, le cadre spatiotemporel...
- Autre : _____

Question 10

10. Si vous êtes appelé à participer à une réflexion sur la réforme des programmes des matières littéraires de licence, quelle progression choisiriez-vous pour le niveau L3 ? *

Une seule réponse possible.

- Progression de type historique: par périodes, par mouvements littéraires.
- Progression de type thématique. Le programme est élaboré autour de thèmes: le voyage, la ville, l'amour, la mort, le temps, la femme, l'homme ...
- Progression de type générique: les programmes sont structurés en fonction des genres (récit, poésie ou théâtre) ou autour d'un genre (roman, nouvelle, conte pour le récit)
- Progression de type conceptuel/théorique: le programme est basé sur des concepts d'analyse littéraire comme le style, le personnage, le cadre spatiotemporel...
- Autre : _____

Question 11

Cette question porte sur l'enseignement de la littérature dans le cadre du paradigme pédagogique de l'approche par compétences. C'est-à-dire, les contenus et les objectifs d'apprentissage des matières littéraires viseraient à développer des compétences littéraires comme les compétences de lecture littéraire, d'écriture littéraire, d'écriture d'invention et culturelle. En didactique de la littérature, la compétence est définie par les spécialistes comme des performances complexes où un ensemble articulé de ressources est réinvesti dans un contexte porteur de sens pour réaliser des tâches littéraires et/ou avec la littérature.

11. Pensez-vous que l'enseignement de la littérature est compatible avec le paradigme pédagogique de l'approche par compétences? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passer à la question 12*
- Non *Passer à la question 13*
- Autre : _____

Question 12

12. Si oui, parmi les compétences énumérées ci-dessous, veuillez choisir deux compétences que vous jugez prioritaires pour l'enseignement des matières littéraires en contexte universitaire algérien ? *

Plusieurs réponses possibles.

- La compétence de lecture littéraire: comprendre, interpréter, réagir et porter un jugement sur un texte littéraire
- La compétence d'écriture sur la littérature (commentaire composé, dissertation, fiche de lecture ...)
- Les compétences d'écriture créative
- La compétence (inter)culturelle (savoir, savoir-faire, savoir être, attitudes d'ouverture vers l'Autre ...)
- Autre : _____

Question 13

Choix du corpus littéraire à enseigner

13. Quand vous choisissez un texte littéraire à travailler avec vos étudiants, vous le faites en fonction (veuillez choisir deux critères):

Plusieurs réponses possibles.

- des valeurs véhiculées par le texte;
- de la relation entre le texte et l'intérêt de vos étudiants (un texte qui répond à leur attentes, à leurs besoins ...)
- des objectifs pédagogiques (ou acquis d'apprentissage visés)
- de vos préférences personnelles
- de l'auteur du texte
- du thème (des thèmes) du texte
- Autre : _____

Question 14

Pratiques des enseignants

14. Pouvez vous citer quelques pratiques d'enseignement que vous utilisez avec vos étudiants et que vous jugez efficaces?

Question 15

15. Parmi les pratiques d'enseignement / apprentissage suivantes, choisissez six pratiques que vous jugez adéquates au contexte algérien et susceptibles d'améliorer le rapport des étudiants à la littérature, à la lecture littéraire et à l'écriture littéraire *

Plusieurs réponses possibles.

- Les cercles de lecture
- Le journal de lecture
- Rencontrer (interviewer ou écrire à) un écrivain
- Organiser des prix et des concours (de lecture ou d'écriture) littéraires
- La technique du dévoilement progressif
- La technique du débat interprétatif
- La lecture à haute voix et les jeux de rôle
- L'utilisation de l'image et de la vidéo (pour les œuvres adaptées à l'écran)
- Autre : _____

Question 16

Pratiques sociales de référence

16. Parmi les pratiques sociales de références suivantes, outre les activités d'enseignement, veuillez choisir quatre (04) pratiques que vous considérez comme des activités réelles qui peuvent servir de références pour la conception des activités didactiques et des programmes des matières littéraires en contexte universitaire algérien *

Plusieurs réponses possibles.

- Conception de premières de couverture, rédaction de la quatrième de couverture et de préfaces
- Organisation de campagnes de lancement pour une nouvelle parution littéraire...
- Activités professionnelles et éditoriales de traduction littéraires...
- Rédaction de critiques littéraires dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs ...
- Interviews d'auteurs et de critiques littéraires...
- Participation à un jury littéraire, organisation de prix littéraires ...
- Adaptation cinématographique d'un récit, mise en scène d'une pièce de théâtre...
- Organisation de fêtes de la littérature / de la poésie / du roman / du théâtre ...
- Autre : _____

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms