

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Kasdi Merbah de Ouargla
Faculté des Lettres et Des Langues
Département de Français



Ecole Doctorale de Français
Antenne de l'Université de Ouargla
Mémoire

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de
Magistère en langue française

Option : Didactique

Présenté par :

M. LOUNI Makhlouf

Titre :

Les représentations de la littérature et de son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Cas : - des PES de français de la ville de Ouargla ;
- des étudiants de 4^{ème} année licence de français de l'université de Ouargla.

Soutenu publiquement le 13/07/2011

Devant le jury composé de

Dr. Salah KHENNOUR	Université de OUARGLA	Président
Pr. Abdelouahab DAKHIA	Université de BISKRA	Rapporteur
Pr. Djamel KADIK	Université de MEDEA	Examineur

Ce modeste travail est dédié à :

- Mes parents
- A toute la famille

Remerciements

Puisqu'il n'aurait pu être réalisé sans eux, ce travail sera amplement incomplet sans cette page où sont exprimés mes chaleureux remerciements ainsi que ma gratitude :

- A mon directeur de recherche le Professeur DAKHIA Abdelouahab pour ses conseils, ses orientations et, surtout, sa confiance.
- Aux enseignants de l'antenne de l'école doctorale de l'université de Ouargla pour m'avoir montré le chemin, le vrai chemin du savoir et de la recherche scientifique.
- A tous les enseignants qui ont contribué à ma formation.
- Aux enseignants membres du jury pour avoir accepté de consacrer de leur temps précieux à lire ce modeste travail.
- Aux enseignants du cycle secondaire qui ont accepté de participer à l'enquête.
- Aux étudiants de fin de cycle du département de français de l'université de Ouargla qui ont contribué à la réalisation de l'enquête.
- A tous mes collègues de l'école doctorale,

Résumé :

La problématique traitée dans le cadre de ce mémoire de magistère se veut être une étude descriptive des représentations que se font les enseignants et les étudiants, de la littérature et de son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Et ce, à travers l'analyse des questionnaires que nous avons distribués aux PES de français de la ville de Ouargla, ainsi qu'aux étudiants de 4^{ème} année licence de français de l'université de Ouargla.

Les résultats obtenus montrent que les enseignants interrogés sont au fait du renouveau méthodologique qui caractérise le texte littéraire et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Toutefois, cette prise de conscience n'est pas efficacement traduite dans les pratiques d'enseignement et ne contribue pas à l'amélioration du rapport de l'apprenant à la littérature, à la lecture et au texte littéraires. D'autre part, le cursus universitaire ne participe pas de manière pratique à l'amélioration de ce rapport. D'où la nécessité de revoir la formation initiale ainsi que la formation continue des enseignants afin de leur permettre d'adopter des approches méthodologiques plus cohérentes qui viseraient à promouvoir la littérature et la lecture littéraire, non seulement comme des pratiques scolaires, mais aussi des pratiques sociales et culturelles.

Mots clés : didactique du FLE, représentations, texte littéraire, lecture littéraire.

ملخص:

تتمحور إشكالية البحث الذي تطرقنا إليه في خضم تعاملنا مع مذكرة الماجستير حول تشخيص تصورات الأساتذة والطلبة فيما يخص النص الأدبي ودوره في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية. وهذا عن طريق الاستجابات التي قمنا بتوزيعها على أساتذة التعليم الثانوي للغة الفرنسية لمدينة ورقلة، وكذلك طلبة السنة الرابعة ليسانس اللغة الفرنسية لجامعة ورقلة.

تظهر النتائج المستحصلة أن المعلمين المستجوبين يعلمون بالتجدد المنهجي الذي يميز النص الأدبي ودوره في تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. ومع ذلك، لا يترجم هذا الإدراك بشكل فعال في ممارسات التعليم ولا يسهم في تحسين العلاقة لدى المتعلم مع الأدب والقراءة والنصوص الأدبية. من جهة أخرى، لا يسهم المنهج الجامعي بشكل فعال في تحسين هذه العلاقة عمليا. ومن هنا ينبغي إعادة النظر في التكوين الأولي والتكوين المستمر للمعلمين لتمكينهم من اعتماد نهج منهجي أكثر اتساقا يهدف إلى تعزيز الأدب والقراءة الأدبية، ليس فقط كممارسات مدرسية، بل كممارسات اجتماعية وثقافية.

كلمات مفاتيح: تعليمية اللغة الفرنسية، التصورات، النص الأدبي، القراءة الأدبية.

Abstract:

The problem addressed in this research work is a descriptive study of the representations held by teachers and students regarding literature and its role in the teaching/learning of French as a foreign language (FLE). This is done through the analysis of questionnaires that we distributed to French student teachers in the city of Ouargla, as well as to fourth-year undergraduate students majoring in French at the University of Ouargla.

The obtained results show that the interviewed teachers are aware of the methodological renewal that characterizes literary texts and their role in the teaching/learning of French as a foreign language (FLE). However, this awareness is not effectively translated into teaching practices and does not contribute to improving the learner's relationship with literature, reading, and literary texts. On the other hand, the university curriculum does not practically contribute to improving this relationship. Hence, there is a need to review both initial and continuous teacher training in order to enable them to adopt more coherent methodological approaches aimed at promoting literature and literary reading, not only as school practices but also as social and cultural practices.

Keywords: teaching of FLE, representations, literary text, literary reading.

Table des matières

Introduction	04
---------------------------	----

Chapitre premier :

La représentation : D'une activité mentale à une logique

d' (inter)action	10
-------------------------------	----

1-1 La représentation : Genèse et évolution d'un concept en extension.....	12
--	----

1-1-1 La représentation et la philosophie de la volonté chez Schopenhauer.....	13
---	----

1-1-2 La représentation et son caractère collectif dans la sociologie de Durkheim.....	14
---	----

1-1-3 La représentation et le concept de représentance chez Freud.....	15
--	----

1-1-4 La représentation et le concept de l'habitus chez Bourdieu.....	16
---	----

1-2 Les représentations sociales : Particularités et fonctions.....	17
---	----

1-2-1 Particularité des représentations sociales.....	18
---	----

1-2-2 Caractéristiques fondamentales des représentations sociales.....	19
--	----

1-2-3 Fonctions des représentations sociales.....	20
---	----

1-2-4 Structure et élaboration des représentations sociales.....	21
--	----

1-2-4-1 Structure des représentations sociales.....	22
---	----

1-2-4-2 Elaboration des représentations sociales.....	23
---	----

1-3 Les représentations sociales : Concepts limitrophes.....	25
--	----

1-3-1 L'attitude.....	25
-----------------------	----

1-3-2 Les préjugés.....	26
-------------------------	----

1-3-3 Les stéréotypes.....	27
----------------------------	----

1-4 Les représentations sociales : Dimension didactique.....	28
--	----

1-4-1 Les représentations et la motivation en didactique des langues.....	29
1-4-1-1 La motivation intrinsèque.....	30
1-4-1-2 La motivation extrinsèque.....	30
1-4-2 Les représentations sociales de la langue, de son apprentissage et de son locuteur natif.....	31
1-4-3 La classe de langue comme espace d'échange et d'interaction des représentations : ou Pygmalion à l'école.....	32
1-4-4 Les représentations des objets d'apprentissage	33

Chapitre deuxième :

Littérature et didactique du FLE: disciplines convergentes ou divergentes ?.....	35
---	-----------

2-1 La littérature et l'évolution diachronique de la langue française: du latin au français contemporain.....	36
2-1-1 : Du latin au français.....	37
2-1-2 : L'ancien français.....	37
2-1-3 : Le moyen français.....	38
2-1-4 : Le français classique.....	39
2-1-5 : Le français moderne.....	40
2-1-6 : Le français contemporain.....	40
2-1-7 : Le français hors de France : la francophonie et les littératures francophones.....	40
2-1-8 La littérature et les notions de FLM, FLS et FLE.....	42
2-1-8-1 : La littérature et la notion de FLM.....	43
2-1-8-2 : La littérature et la notion de FLE.....	43
2-1-8-3 : La littérature et la notion de FLS.....	44

2-2 Place de la littérature dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE.....	45
2-2-1 Le texte littéraire et les méthodes traditionnelles.....	45
2-2-2 Le texte littéraire et les méthodologies directe	46
2-2-3 Le texte littéraire et la méthodologie audio-orale	48
2-2-4 Le texte littéraire et la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	49
2-2-5 La littérature et l'approche communicative.....	49
2-2-6 La littérature et la perspective actionnelle ébauchée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	50
2-3 Qu'est-ce que la littérature ? ou tentative de définition.....	52
2-3-1 La littérature est un art.....	53
2-3-1-1 La notion d'auteur.....	53
2-3-1-2 La notion de lecteur.....	55
2-3-1-3 La notion de texte littéraire.....	57
2-3-2 : La littérature est un savoir.....	59
2-3-2-1 La littérature est un savoir linguistique.....	59
2-3-2-2 La littérature est un savoir culturel.....	62

Chapitre troisième :

Etude pratique des représentations	65
3-1 : Le questionnaire.....	66
3-1-1 : Le questionnaire adressé aux PES.....	67
3-1-1-1 : Présentation du questionnaire.....	67
3-1-1-2 : Dépouillement et analyse des résultats.....	68
3-1-1-3 : Synthèse.....	82
3-1-2 : Le questionnaire adressé aux étudiants.....	83
3-1-2-1 : Présentation du questionnaire.....	84

3-1-2-2 : Dépouillement et analyse des résultats.....	84
3-1-1-3 : Synthèse.....	85
Conclusion.....	97
Bibliographie.....	103
Annexes :	
➤ Exemples des questionnaires distribués	

Introduction

A l'heure actuelle et aux quatre coins du monde, la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères de grande diffusion est une condition sine qua none, pour toute communauté espérant se faire une petite place dans le contexte d'une mondialisation fonctionnant à la vitesse de la lumière. Toute politique linguistique ne prenant pas en considération cette donnée est vouée à l'échec, qui implique inévitablement des situations de crises multidimensionnelles. De ce fait, l'enseignement des langues étrangères constitue l'un des axes principaux de tout système éducatif ayant pour finalité la formation de citoyen responsable, compétent et ouvert sur le monde.

Par ailleurs, la réussite de tout projet d'enseignement est essentiellement et incontestablement tributaire de la qualité des contenus et leur adéquation avec les besoins des apprenants, de l'efficacité des stratégies d'enseignement mises en œuvre et de la cohérence de la progression des apprentissages en fonction des objectifs visés. Dans ce sillage, si nous tentons de situer la didactique des langues étrangères, nous la définirons comme un champ¹ de réflexion et de recherche dont l'objectif premier est de répondre aux besoins de communication et d'action², qui ne cessent de se faire sentir, entre individus ou groupes d'individus ne parlant pas la même langue. Ainsi, la didactique des langues étrangères s'interroge essentiellement sur la conception, la mise en œuvre et l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des contenus et savoirs langagiers afin de les adapter aux besoins de l'apprenant, en fonction des conditions de l'environnement où se déroule l'enseignement/apprentissage, dans le but de faire échapper ce dernier au hasard et le réussir au mieux.

Pour ce faire, la didactique des langues étrangères doit s'intéresser à tout ce qui peut contribuer à la transformation et à l'amélioration de l'acte d'enseignement/apprentissage. Car, comme l'affirme P. Martinez, « [...] *la position de la didactique est d'abord une recherche d'information et, dans la*

¹ Le concept de champ a été introduit dans la didactique du FLE par Louis Porcher dans Porcher, L. *Champ de signes*, Didier, 1987

² Ce terme fait référence à la perspective actionnelle ébauchée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)

mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage »³. Une recherche non seulement pratique mais aussi théorique en faisant appel aux autres disciplines.

C'est dans cette perspective de recherche d'informations permettant de faciliter l'apprentissage que nous nous sommes intéressés dans ce modeste travail de recherche, au rapport qu'entretiennent les enseignants et les étudiants de fin de cycle (futurs enseignants) à la littérature et le rôle qu'ils assignent au texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, au travers des représentations. Dans ce contexte, le texte littéraire n'est pas seulement un support pédagogique aidant à effectuer certaines activités de langue. « *Mais c'est aussi le lieu emblématique de l'interculturel. Le texte littéraire présente en effet des qualités essentielles qui le caractérisent comme lieu de rencontre et de reconnaissance de soi et de l'autre : c'est la notion stendhalienne de la littérature comme miroir. Il contribue à édifier une culture partagée, en cela il est un fort élément de cohésion, mais aussi un facteur d'intégration dans le contexte scolaire actuel* »⁴. Bien que ces propos porteraient sur le texte littéraire dans un contexte d'enseignement de langue maternelle, il n'en demeure pas moins vrai que cette dimension culturelle du texte littéraire et l'écart qu'elle implique, se pose avec plus d'acuité dans un contexte de langue étrangère. Dans ce contexte, l'étude des représentations des enseignants et des étudiants de fin de cycle (futurs enseignants) de la littérature et du texte littéraire comme objets didactiques, serait pertinente à plus d'un titre.

En outre, il convient de souligner que la classe de langue est un espace où se mettent en interaction trois pôles : l'enseignant, l'apprenant et les contenus langagiers et culturels envisagés. Dans cette interaction, « *Qu'il en soit conscient ou non, le professeur est porteur de modèles d'apprentissage qui*

³ P. MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, Ed, PUF, Paris, 2002, P.8

⁴ BISHOP Marie-France, ULMA Dominique, « Place et valeurs de la littérature à l'école. Approche historique et comparative », *Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage : difficultés et résistances*, actes de colloque de AIRDF, octobre 2005. Texte disponible sur : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/>

sont façonnés par son histoire personnelle et sociale, ses valeurs de référence et son rapport à l'institution »⁵. Ses modèles s'expriment, entre autres, dans les représentations que se font les enseignants d'eux-mêmes, de leur métier, de la discipline qu'ils enseignent, des attentes de succès qu'ils transmettent à leurs élèves ainsi que de la valeur qu'ils accordent eux-mêmes aux contenus d'enseignement/apprentissage. Représentations qui influencent considérablement les représentations des élèves sur les mêmes objets et impactent leur motivation.

La problématique traitée dans ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre du rapport des enseignants de FLE aux savoirs et aux pratiques à transmettre, plus spécifiquement les savoirs littéraires et les pratiques littéraires de lecture. Elle porte également sur le rôle de la formation universitaire dans la construction de ce rapport dans le cadre de la formation initiale des enseignants, au travers des représentations.

Pour approcher cette problématique, nous avons formulé la question suivante :

- Quelles sont les représentations que se font les enseignants et les étudiants de fin de cycle de licence de français, de la littérature et de son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

En guise d'hypothèses opérationnelles pour cette interrogation, nous avons projeté ceci :

- Les enseignants ont des représentations du texte littéraire et de son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, qui ne seraient pas adéquates avec les attentes de l'institution scolaire qui attend de faire de la littérature une pratique culturelle, personnelle et continue ;
- La formation universitaire de licence en langue française, centrée sur le paradigme de l'enseignement, ne semble pas favoriser de manière

⁵ J. BIARD, F. DENIS, *Didactique du texte littéraire. Progressions et séquences*, Coll. Perspectives didactiques, Paris, 1993, P. 9

optimale le développement des pratiques de lecture littéraire chez les étudiants, ni améliorer leur rapport à la littérature et aux textes littéraires pour en faire une pratique culturelle, personnelle et continue.

Cette recherche est descriptive et vise à décrire les représentations des enseignants de français du secondaire de la ville de Ouargla, et des étudiants de fin de cycle de licence de français de l'université de Ouargla, de la littérature et de son rôle dans l'enseignement/apprentissage de la langue. L'approche méthodologique adoptée est une approche mixte : qualitative et quantitative. L'outil d'investigation et de recueil de données est un questionnaire. Les données recueillies seront analysées à l'aide de la méthode d'analyse thématique de contenu.

Il convient d'admettre que la traque des représentations est une tâche compliquée et complexe. Néanmoins, envisager une approche de l'enseignement/apprentissage de la langue et culture à travers la notion de représentations est une démarche nécessaire pour la didactique des langues. Car, cette notion y est déterminante et fait partie de la réalité de l'enseignement/apprentissage des langues. L'ambition de notre travail se veut donc être une tentative d'aborder l'un des aspects de la réalité de l'enseignement des langues étrangères en Algérie, en explorant les représentations de la littérature des enseignants et des étudiants, futurs enseignants. Les données ont été recueillies à la fin de l'année universitaire et les étudiants de 4^{ème} année étaient sur le point de terminer leur cursus universitaire de licence. C'est pourquoi, nous avons utilisé l'appellation "futurs enseignants".

L'intérêt de cette problématique réside dans le fait qu'elle est en rapport avec l'un des trois ordres de préoccupations qui reviennent constamment en didactique des langues, formulés par Jean-Louis CHISS : « [...] *la question du rapport des enseignants avec les savoirs et les pratiques à transmettre, la*

construction de l'enseignable mettant à l'épreuve leurs compétences, leurs formations pour maîtriser les différents aspects de la discipline [...] »⁶

Afin de tenter de cerner notre problématique avec cohérence, nous avons scindé ce travail de recherche en trois chapitres. Le premier chapitre s'intitule : « Les représentations : d'une activité mentale à une logique d'(inter)action ». Cette partie est consacrée à l'approche théorique de la notion de représentation. Dans un premier temps, nous mettrons en lumière la genèse et l'évolution de ce concept à travers une revue de littérature des écrits les plus pertinents sur le sujet. Dans un deuxième temps, nous tenterons de montrer les particularités, les fonctions, la structure et l'élaboration des représentations sociales. Le dernier moment de ce chapitre aborde la dimension didactique des représentations sociales.

Le deuxième chapitre s'interroge sur la relation entre la littérature et la didactique du FLE, intitulé : « Littérature et didactique du FLE : disciplines convergentes ou divergentes ? ». En premier lieu, nous avons présenté un aperçu des différents moments de l'évolution de la langue française, tout en soulignant la place qu'occupe la littérature à chaque moment, en abordant au passage la question de la francophonie et les littératures francophones ainsi que le rapport qu'entretient la littérature avec les notions de FLM, FLS et FLE. Ensuite, nous avons essayé de mettre l'accent sur la place de la littérature du côté des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE. Enfin, nous nous sommes interrogés sur la littérature comme objet didactique, dans le but de mettre en avant les deux dimensions didactiques du texte littéraire, à savoir la dimension linguistique et la dimension culturelle.

Le dernier chapitre consiste en l'étude pratique des représentations à travers le dépouillement et l'analyse des résultats des deux questionnaires adressés aux enseignants de français du secondaire et aux étudiants de fin de cycle préparant une licence de français.

⁶ Jean-Louis CHISS, Directions actuelles de la didactique des langues et cultures. Le français dans l'horizon du plurilinguisme. Article disponible sur : www.fbpf.br/cd2/liste_des_auteurs/c/jean_louis_chiss.pdf

Chapitre premier

Les représentations :

D'une activité mentale à une logique d'(inter)action.

Le concept de représentation occupe une place de plus en plus importante dans de nombreuses disciplines des Sciences humaines et sociales. Cependant, la pluralité d'approches et de significations qui lui sont associées, en fait un matériau conceptuel polysémique et complexe à manipuler, et sa définition est difficile à cerner. Ainsi, pour tenter d'appréhender sa définition, il est nécessaire de parcourir de nombreuses disciplines des Sciences humaines et sociales.

Par ailleurs, quelle que soit la perspective adoptée, le concept de représentation demeure crucial pour la manière dont nous concevons et percevons les objets, et son impact sur les actions des individus et sur leurs interactions demeure incontestable. En outre, ce concept est déterminant pour comprendre comment les individus construisent leur rapport avec les objets de leur environnement.

C'est dans l'optique de l'analyse et de la compréhension du rapport des apprenants aux objets enseignés, que réside l'intérêt de ce concept pour la didactique des langues et cultures. En termes plus précis, si nous considérons la classe comme étant un lieu d'action, d'interaction, d'échange et de (re)construction de représentations entre l'enseignant et ses élèves, le concept de représentations devient déterminant, particulièrement dans le rapport qu'entretiennent les apprenants avec les objets disciplinaires. Ainsi, l'intérêt d'étudier le concept de représentation dans le contexte scolaire serait d'un grand apport à l'enseignement en général et à la didactique des langues-cultures en particulier.

L'objet de ce chapitre est de tenter de cerner la définition du concept de représentation et ses implications en didactique des langues-cultures. Pour ce faire, dans un premier temps nous mettrons en lumière l'émergence et l'évolution du concept à travers un certain nombre de disciplines relevant des sciences humaines et sociales. Puis nous définirons les particularités, les fonctions, l'élaboration et le fonctionnement des représentations sociales. En

dernier lieu, nous tenterons de mettre en exergue les implications didactiques du concept de représentation.

1-1 Le concept de représentation : émergence et évolution du concept

Le mot représenter vient du mot latin « *repraesentare* » qui signifie rendre présent, puis « *repraesentatio* » a généré le terme "représentation". Le dictionnaire Larousse précise qu'en philosophie, « *la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit* », tandis qu'en psychologie, « *c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène (etc.) du monde dans lequel vit le sujet.* »

Bien que ces deux définitions soient issues de disciplines différentes, il n'en demeure pas moins vrai qu'elles présentent un aspect commun : la représentation est le lien qu'entretient l'esprit avec les choses qui en sont extérieures. Autrement dit, la représentation est un mécanisme complexe qui permet à l'esprit d'identifier et d'intérioriser les mondes abstrait et concret.

La représentation est aussi convoquée pour rendre compte des différents aspects du phénomène de la connaissance. Comme l'affirme Jean LADRIERE, « *Connaître une chose, en effet, c'est se l'assimiler, se la rendre intérieure, la faire sienne, et ainsi se la rendre présente au sens le plus fort [...] La connaissance apparaît ainsi comme une sorte de redoublement du monde, dans lequel et par lequel le monde se produit pour la conscience, à la manière dont le destin tragique se produit pour les spectateurs, dans l'espace de la scène, sous les espèces d'une suite de gestes et de paroles en lesquels il est représenté.* »¹

Toutefois, il est pertinent de se demander dans quelle mesure la représentation reflète fidèlement la réalité qu'elle représente. C'est dans la double perspective de la connaissance et du rapport à la réalité que nous tenterons d'aborder l'émergence et l'évolution du concept de représentation dans ce qui suit.

¹LADRIERE, J. « Représentation et connaissance », *Encyclopædia Universalis*, [ÉDITION ÉLECTRONIQUE], 2004

1-1-1 La représentation et la philosophie de la volonté chez Schopenhauer

Il paraît que c'est le philosophe allemand Arthur Schopenhauer qui a parlé pour la première fois de la représentation dans la perspective de la connaissance². Connue pour son pessimisme philosophique pour avoir placé la souffrance et l'ennui au cœur de sa réflexion, Schopenhauer considère que la représentation n'est autre que l'aspect perçu des choses et non pas les choses elles-mêmes. « *L'univers entier n'est objet qu'à l'égard d'un sujet, perception que par rapport à un esprit percevant, en un mot, il est pure représentation.* »³

Puis dans un deuxième lieu, après avoir estimé que la volonté est l'essence même de la vie, il subordonne les représentations intellectuelles aux desiderata de cette volonté et affirme que : « *les représentations sont donc le produit du travail secret de la volonté telle qu'elle se projette et se révèle dans les processus intellectuels. Son génie et sa limite tiennent ensemble dans l'affirmation que toute représentation intellectuelle est subordonnée à la volonté.* »⁴ Dans ce passage, Schopenhauer souligne l'importance de la volonté dans la formation et le fonctionnement des représentations. Il met l'accent sur la nécessité de réfléchir à la façon dont la volonté détermine les représentations et les influencer de manière à les rendre adéquates avec les croyances, les convictions, les préférences, les opinions, etc.

Ainsi, ce ne sont donc pas les représentations qui occupent la place centrale dans la conception philosophique schopenhauerienne, c'est plutôt la volonté qui en est au centre, considérée même comme la véritable « chose en soi ». Cependant, dans ce point de vue, Schopenhauer n'a tenu compte que de la dimension philosophique de la représentation. C'est Emile Durkheim qui a abordé la dimension sociale de ce concept et le place au cœur des relations qu'entretient l'individu avec le groupe et/ou la société.

² MANNONI, P. « Les représentations sociales », PUF, Paris, 1998, P, 35.

³ WYBRANDS, F. « Le monde comme volonté et comme représentation- Arthur Schopenhauer », Encyclopædia Universalis, [ÉDITION ÉLECTRONIQUE], 2004

⁴ MANNONI, P. Op cité, Pp, 35,36.

1-1-2 La représentation et son caractère collectif dans la sociologie de Durkheim

Le sociologue Emile Durkheim fonde sa pensée, concernant la représentation, sur le rapprochement entre le sociologique et le psychologique et il fait une comparaison entre la vie collective et la vie mentale (psychologique) de l'individu. Pour lui, « [...] *il est encore plus naturel de rechercher les analogies qui peuvent exister entre les lois sociologiques et les lois psychologiques parce que ces deux règnes sont plus immédiatement voisins l'un de l'autre. La vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables.* »⁵

Or, selon la conception durkheimienne toujours, « *tout prouve que la vie psychique est un cours continu de représentations, qu'on ne peut jamais dire où l'une commence et où l'autre finit. Elles se pénètrent mutuellement.* »⁶

Cependant, ces représentations ne sont autonomes que de manière relative car, « *il n'est pas de règne dans la nature qui ne tienne aux autres règnes ; rien donc ne serait plus absurde que d'ériger la vie psychique en une sorte d'absolu qui ne viendrait de nulle part et qui ne se rattacherait pas au reste de l'univers.* »⁷

Ainsi, Durkheim, après avoir défini la vie psychique comme étant " les résidus laissés par notre vie antérieures", "les habitudes contractées", "les préjugés" etc. distingue deux types de représentations à savoir ; les représentations individuelles et les représentations collectives, certes indépendantes les unes des autres mais qui se complètent et surtout occasionnent les unes les autres car, « *Si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur*

⁵ Durkheim, E. (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, P.3, disponible sur le site : www.uqac.quebec.ca/classiques_des_sciences_sociales/index.html

⁶ Ibid, p.9

⁷ Ibid, p.16.

concours ; ce qui est bien différent. Sans doute dans l'élaboration du résultat commun, chacun apporte sa quote-part ; mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces qui génèrent que développe l'association ; par suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils deviennent autre chose »⁸ et prennent la dimension collective. Ainsi, il met en valeur la réalité du caractère social régissant la manifestation de la vie des groupes.

Durkheim considère que la vie collective et la vie mentale de l'individu sont toutes deux constituées de représentations. Les représentations individuelles sont des idées, des croyances, des valeurs et des normes qui sont propres à chaque individu, tandis que les représentations sociales sont des idées, des croyances, des valeurs et des normes partagées par l'ensemble d'une société. Il suggère que les représentations individuelles et sociales peuvent être comparables, car elles sont toutes deux des produits de l'interaction sociale et ont un impact sur les comportements individuels et collectifs. En étudiant les représentations sociales, on peut ainsi mieux comprendre la manière dont les individus pensent et agissent en société.

Cette conception est pertinente pour la didactique en général et la didactique des langues étrangères en particulier, car les représentations des acteurs de l'environnement scolaire concernant la langue et les outils utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage sont en constante interaction. Les représentations des apprenants sont donc le résultat de ces interactions. En explorant ces représentations, il est possible d'identifier celles qui sont favorables ou défavorables pour le bon déroulement du processus d'enseignement et d'apprentissage.

1-1-3 La représentation et le concept de représentance chez Freud

En psychanalyse, Freud définit le concept de représentation en utilisant des concepts de base qui fondent sa théorie psychanalytique, dont ceux de pulsion, d'inconscient et de refoulement. Il désigne par pulsion cette poussée

⁸ Ibid, p. 17.

psychique qu'une excitation corporelle provoque dans le but d'exercer une tension sur l'organisme pour qu'il réagisse dans un sens donné. Freud place la pulsion comme « *un concept limite entre le psychisme et le somatique, comme le représentant psychique des excitations issues de l'intérieur du corps et parvenant au psychisme.* »⁹

Ce représentant psychique est composé de deux éléments distincts à savoir ; l'affect et *le représentant-représentation*. L'affect étant l'état affectif tel qu'une émotion ou un sentiment ressenti de manière positive ou négative, ne peut faire l'objet de refoulement. Concernant *le représentant-représentation*, Freud distingue la représentation de chose, essentiellement visuelle, et la représentation de mot essentiellement acoustique ou verbale. « *La représentation consciente [...] englobe la représentation de chose plus la représentation de mot correspondante, tandis que la représentation inconsciente est la représentation de chose seule.* »¹⁰

S. EL HOYEK¹¹ synthétise le point de vue freudien concernant les représentations comme suit : il met en valeur leur caractère fondateur, car ce sont les représentations qui fondent la conscience et l'inconscient. Ces deux instances sont commandées par une seule et même intentionnalité, *la représentation-but* ; cette intention profonde qui guide le comportement psychosomatique de l'individu. A noter aussi que la représentation n'est refoulée qu'après avoir perdu sa charge affective.

1-1-4 La représentation et le concept de l'habitus selon Bourdieu

P. Bourdieu traite du concept de représentation dans l'habitus. Il le définit comme un ensemble de « *systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à*

⁹ CD Room Microsoft Encarta 2008. [article: Pulsion]

¹⁰ Freud, S. In EL HOYEK, S. Représentations identitaires et rapport à la formation continue. Cas des enseignants de français du Liban. P37. Thèse de doctorat en science de l'éducation. Disponible en ligne sur : www.fsedu.usj.edu.lb/docs/projrecherche/samirhoyek.pdf

¹¹ Ibid. P.37.

leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement «réglées» et « régulières» sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. »¹²

En somme, Bourdieu définit l'habitus comme un ensemble de mécanismes sociaux complexes qui permettent de structurer les pratiques et les représentations individuelles en fonction d'objectifs prédéfinis. Il est à l'origine des différents comportements de l'individu au sein de la société. Les pratiques culturelles, les conduites économiques, les goûts, les dégoûts, les manières de voir, d'agir, et de sentir, etc. résultent de sa médiation. Bourdieu considère que cet habitus est le produit à la fois d'une histoire individuelle et collective intériorisée lors des interactions de l'individu avec son groupe social. Dans cette mesure, l'habitus conditionne et génère à la fois une multitude de choix et d'attitudes chez un sujet social.

Ainsi, l'aspect le plus important de la conception de Bourdieu est le fait de « [...] réintroduire les représentations que les sujets sociaux se donnent du monde social comme partie de la réalité objective de ce monde. »¹³ Et il illustre ce point de vue en affirmant dans sa réflexion sur les classes sociales que la représentation qu'ont les individus des classes contribue efficacement à former le classement social, donc les classes sociales elles-mêmes.

1-2 Les représentations sociales : particularités et fonctions

« Tout peut être représenté, tout est objet de représentation. Tout ou presque tout. Les représentations sont à la base de notre vie psychique. »¹⁴ C'est avec ces propos que Pierre Mannoni introduit son livre *Les représentations sociales*. Cet avis reflète la place primordiale qu'occupe le concept de représentations dans la vie psychique de l'individu. Place déterminante dans

¹² BOURDIEU, P. *Le sens pratique*, Paris, Ed minuit. Extrait disponible sur : www.classiques.uqac.ca/

¹³ MAUGER, G. « Pierre Bourdieu », *Encyclopædia Universalis* 2004. [ÉDITION ÉLECTRONIQUE], 2004

¹⁴ MANNONI, P. *Les représentations sociales*, Ed PUF, Paris 1998, P.3.

les relations qu'entretient cet individu avec lui-même dans un premier lieu, et avec tout ce qui est extérieur à lui dans un deuxième lieu.

Il est incontestable que la présence d'objets est indispensable à l'existence de représentations. Autrement dit, les représentations sont conditionnées par l'existence préalable des objets qui en sont l'objet. De plus, quelle que soit la définition qu'on donne au concept de représentation, il s'agit toujours d'un processus mental complexe visant à traduire la réalité d'un objet telle que nous la percevons en une forme pensée et interprétée par l'esprit humain.

Perçues comme une passerelle entre la vie individuelle et la vie collective¹⁵, les représentations sociales s'appuient sur les échanges et les interactions entre les individus et la société. Etant donné que les groupes et les sociétés se distinguent dans une large mesure par leurs cultures, les représentations sociales contribuent largement à la formation des cultures communes et finissent souvent par tisser un savoir plus ou moins objectif propres aux sociétés. Ainsi, les représentations sociales renforcent le caractère collectif de la connaissance, et par ricochet elles servent comme outil d'interprétation et de compréhension de l'environnement social, qui renvoie de manière plus ou moins fiable à la réalité.

1-2-1 Particularités des représentations sociales

Dans son ouvrage *Les représentations sociales*, Denise Jodelet relève trois particularités les plus remarquables des représentations sociales : la vitalité, la transversalité et la complexité.

- La vitalité des représentations sociales réside dans le fait que ce concept a été traité avec de multiples approches et peut faire objet aussi de multiples interprétations. « *Il faut se rapporter aussi à la*

¹⁵ MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire ». In JODELET, D. (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.62-86). Paris : Presses Universitaires de France

fécondité de la notion, mesurable à la diversité des perspectives et des débats qu'elle suscite. »¹⁶

- Cette notion est transversale car elle est au carrefour de plusieurs branches et plusieurs disciplines de sciences sociales et de l'homme. Comme l'affirme D. Jodelet, « *Située à l'interface du psychologique et du social, la notion a vocation pour intéresser toutes les sciences humaines. On la retrouve à l'œuvre en sociologie, anthropologie et histoire, étudiée dans ses rapports à l'idéologie, aux systèmes symboliques et aux attitudes sociales que reflètent les mentalités. »¹⁷*
- C'est la double dimension qu'a la notion de représentations sociales qui constitue sa complexité. Sa dimension à la fois psychologique et sociologique « *implique qu'elle soit mise en rapport avec des processus relevant d'une dynamique sociale et d'une dynamique psychique et que soit élaboré un système théorique lui-même complexe. »¹⁸*

1-2-2 Caractéristiques fondamentales des représentations sociales

Denise Jodelet définit la représentation comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet¹⁹. Autour de cette définition, elle distingue quatre caractéristiques fondamentales des représentations sociales.

- La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (un objet) et de quelqu'un (un sujet). Les caractéristiques de l'objet et du sujet influencent la représentation elle-même. La nature de l'objet peut être abstraite ou concrète. La représentation est le processus par lequel s'établit la relation psychique entre l'objet et le sujet qui sont en interaction et s'influencent mutuellement.

¹⁶ JODELET, D. Les représentations sociales (extrait), Paris, PUF, 1994, P10. Extrait disponible sur : www.classiques.uqac.ca

¹⁷ Ibid, p.11

¹⁸ Ibid, p.11

¹⁹ JODELET, D. 1989 : « Représentations sociales : un domaine en expansion », Les représentations sociales, sous la direction de D. Jodelet, Paris, PUF.

- La représentation sociale a un caractère symbolique et signifiant. La représentation et l'objet représenté sont en rapport de symbolisation et d'interprétation. Elle relie les choses aux mots et leur confère des significations, comme elle contribue à la compréhension des notions abstraites et matérialise les concepts.
- La représentation sociale a un caractère constructif. Elle est l'aboutissement du processus par lequel le sujet tente de construire la réalité sociale. Pour Abric, « *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne.* »²⁰
- La représentation sociale a un caractère autonome et créatif. La représentation qu'a un sujet d'un objet est déterminante dans le comportement et la conduite de ce sujet envers l'objet représenté.

1-2-3 Fonctions des représentations sociales

La synthèse des travaux de Jodelet et Abric permet de distinguer cinq fonctions des représentations sociales. Loin d'être exhaustives, ces fonctions sont essentielles, particulièrement par rapport aux comportements et attitudes que les représentations sociales génèrent.

- Des fonctions cognitives. Les représentations sociales correspondent à une forme de connaissance. Elles permettent aux individus d'intégrer de nouvelles informations à leur cadre de pensée et à leur système de connaissance. Comme l'affirme D. Jodelet, « *représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet* »²¹
- Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité. C'est à travers les représentations sociales qu'un individu ou un groupe

²⁰ ABRIC, J-C. Cité par ODILE, M. concept de représentation sociale, disponible sur : http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html

²¹ JODELET, D. cité par MANNONI, P. in Les représentations sociales, Ed PUF, Paris 1998, P50.

d'individus intériorise, interprète et (re)construit la réalité de son environnement social. Dans cette entreprise de reproduction de la réalité, l'investissement personnel de l'individu contribue à imprégner la représentation d'une part importante de création individuelle et/ou collective.

- Des fonctions d'orientations des conduites et des comportements. Représenter un objet c'est se positionner par rapport à cet objet. C'est en cela que s'exprime la fonction d'orientation des représentations sociales qui déterminent ainsi les conduites, les attitudes et les comportements vis-à-vis des objets et des choses.
- Des fonctions identitaires. De par leurs caractères individuel et collectif, les représentations sociales expriment l'identité de l'individu au sein de son groupe ainsi que l'identité sociale du groupe par rapport aux autres groupes. Elles permettent aussi l'élaboration d'une identité sociale et individuelle conformément au système de normes et de valeur socialement et historiquement déterminé.
- Des fonctions de justifications des pratiques. Ces fonctions concernent particulièrement les relations qu'entretiennent les groupes entre eux, engendrant ainsi des attitudes, des comportements et des prises de position entre eux. Ainsi, ces fonctions contribuent aussi au renforcement de la position sociale des groupes.

Nous remarquons que les caractéristiques et les fonctions des représentations sociales sont reliées les unes aux autres et sont aussi interdépendantes, ce qui justifie parfaitement le caractère complexe des représentations sociales.

1-2-4 Structure et élaboration des représentations sociales

On peut dire que, du point de vue philosophique, il y a consensus autour de l'idée selon laquelle toute connaissance est faite nécessairement à base de représentations. Dans ce sens, la représentation se définit comme étant un

contenu de pensée représentatif de la réalité. Ce qui justifie encore une fois le rôle primordial que tiennent les représentations dans la vie psychique. Cependant, c'est la valeur de vérité et le degré de représentativité des représentations qui posent problème. Dans ce sillage, s'interroger sur la structure, l'élaboration et le fonctionnement des représentations sociales devient nécessaire.

1-2-4-1 Structure des représentations sociales

Pour beaucoup d'auteur ayant traité des représentations sociales dans leurs travaux, la représentation est constituée d'un noyau central autour duquel graviteraient des schèmes périphériques. En effet, comme le résume J-C Abric dans ces propos, « *toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation.* »²² Puis il ajoute que, « *Les éléments centraux constituent la clé de voûte de la représentation.* »²³

Ce noyau central est composé à son tour d'éléments qui donnent sa signification à cette représentation sociale, et son repérage permet d'effectuer des études comparatives des représentations sociales, car il en est l'élément non seulement constitutif mais aussi distinctif. Le noyau central est l'élément le plus stable de la représentation. Dans ce sens, on peut dire que pour agir sur la représentation, il faut en modifier son noyau central.

En outre, on assigne trois fonctions principales au noyau central²⁴. La première est une fonction génératrice : c'est le noyau central qui est à l'origine des éléments constitutifs de la représentation. La deuxième est une fonction organisatrice : c'est le noyau central qui organise les liens et les relations qu'entretiennent les différents éléments constitutifs de la représentation entre eux. La troisième est une fonction stabilisatrice qui fait du noyau un élément unificateur et stabilisateur de la représentation.

²² ABRIC, J-C. cité par MANNONI, P. Les représentations sociales. Ed PUF, Paris, 1998, P51.

²³ Ibid. P51.

²⁴ Ibid

Par ailleurs, les éléments périphériques tiennent également une place importante dans les représentations sociales. Ils fonctionnent comme une grille de décryptage d'une situation donnée, indiquant ce qu'il convient de faire ou de dire, tout en permettant à la représentation de s'adapter aux évolutions du contexte. Ces éléments périphériques favorisent également l'intégration d'éléments nouveaux dans la représentation.

1-2-4-2 Elaboration des représentations sociales

Comme nous venons de le voir, la représentation se définit d'une part par ses éléments constitutifs, à savoir le noyau central et les éléments périphériques, et d'autre part par les relations qu'entretiennent ces éléments entre eux. Serge Moscovici distingue deux processus qui se mettent en œuvre lorsqu'une représentation se forme : l'objectivation et l'ancrage²⁵.

- Le processus d'objectivation permet aux individus de s'approprier des savoirs complexes. Ce processus se déroule en trois phases : il commence par le tri des informations en fonction des critères culturels. Ensuite les informations retenues s'organisent en un noyau simple, concret et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes. Et enfin ce noyau devient naturalisé et prend un statut d'évidence, devenant une réalité même pour l'individu ainsi que pour son groupe social, et c'est autour de ce noyau que se construit la représentation sociale.
- Le processus d'ancrage est l'enracinement social de la représentation dans le système de pensée préexistant. Et pour intégrer de nouvelles données, les individus ou les membres du groupe les classent et les rangent dans des cadres de pensée socialement établis. Et l'objet représenté est investi d'une signification par le groupe concerné par la représentation. A travers cette signification, c'est son identité sociale et culturelle qui s'exprime. Comme l'explique davantage

²⁵ MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse, PUF, 1961

Claudine Herzlich, « *Sous l'angle le plus instrumental, l'ancrage équivaut à l'attribution d'une fonctionnalité [...] Plus largement encore, elle devient système d'interprétation –de soi-même et d'autrui– elle fournit un système de classification et typologies des personnes et des événements. Le contenu du schéma figuratif leur servira de fondement. En ce sens, l'ancrage nous apparaît comme un prolongement de l'objectivation : élaboration d'un cadre et d'instruments de conduite qui prolonge le remodelage cognitif à l'œuvre dans l'objectivation.* »²⁶

De par son double ancrage psychologique et social et de son triple rôle de guide de l'action, d'instrument d'intégration et de cohésion sociales et d'outil pour penser la réalité, la représentation est un concept clé. Son étude est nécessaire dans toute approche visant l'étude de l'homme ou son implication dans son environnement social. Certes, sa complexité est effective car elle est au même temps vraie et fausse. « *En effet, une représentation, parce qu'elle est représentation est nécessairement fausse puisqu'elle ne dit jamais de l'objet exactement ce qu'il est, et en même temps, elle est vraie en ce qu'elle constitue pour le sujet un type de connaissance valide duquel il peut tirer le principe de ses actes.* »²⁷

Dans les nouvelles approches pédagogiques, l'apprenant occupe une place primordiale dans le processus d'enseignement/apprentissage, et le fait que la représentation détermine les actes intéresse à plus d'un titre la didactique en général et la didactique des langues étrangères en particulier. En effet, les représentations que se font les élèves de la discipline objet d'enseignement, de l'enseignant, des outils pédagogiques, de leur établissement et de toute l'institution scolaire de manière générale, produisent une influence considérable sur la motivation des élèves et par conséquent, elles provoquent un impact déterminant sur le niveau de réalisation des objectifs pédagogiques.

²⁶ HERZLICH, C. « La représentation sociale », in Serge MOSCOVICI (sous la direction), « Introduction à la psychologie sociale », coll. Sciences humaines et sociales, Ed. Larousse, Paris 1972. P315

²⁷ MANNONI, P. Op. Cit. P. 119.

1-3 Les représentations sociales : concepts limitrophes

Le concept de représentations mobilise autour de lui autant de concepts et de définitions, car « [...] *impliqué dans différents champs sémantiques dont il a du mal à émerger. Et comme il entretient, de surcroît, des rapports parfois très étroits avec la psychologie générale, la psychologie sociale et la psychanalyse, par exemple, il importe de réduire, autant que faire se peut, le flou de ses limites si l'on espère en tirer un objet d'étude scientifiquement pertinent.* »²⁸ C'est dans ce sens qu'apparaît l'utilité de cerner les concepts et notions limitrophes de celui de représentation. Concepts considérés pertinents par rapport au champ qui nous intéresse dans le cadre de ce travail de recherche, à savoir la didactique des langues étrangères, particulièrement en termes de réussite ou d'échec de l'apprenant.

1-3-1 L'attitude

Au sens étymologique du terme, le mot attitude vient du latin *aptitudo* et signifie la manière de tenir son corps, la disposition naturelle. Du physique au psychologique, puis au sociologique et au psychosociologique, la notion d'attitude gagne davantage du terrain et s'impose de plus en plus comme notion fondamentale pour expliquer les réactions de l'individu et/ou du groupe devant une situation donnée, ainsi que la relation entre stimulations et réponses.

G. W. Allport définit la notion d'attitude comme étant « *un état mental et nerveux de préparation [...], organisé à partir de l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur les réponses de l'individu à tous les objets ou situations auxquels il est confronté.* »²⁹ Cette définition met en valeur l'importance de la notion d'attitude, qui puise son origine dans l'expérience, dans l'explication des comportements de l'individu.

²⁸ MANNONI, P. Op cit. P.09.

²⁹BOUDON, R. « Attitude », Encyclopædia Universalis, [ÉDITION ÉLECTRONIQUE], 2004

En ce qui concerne la relation attitude/représentation, l'attitude ne peut se substituer à la représentation. Cependant, la représentation peut générer des attitudes et aider à leur compréhension.

En psychologie, l'attitude d'un sujet envers un objet est considérée comme une sorte d'appréciation ou d'évaluation du sujet, de l'objet en question. Evaluation qui peut être positive ou négative. L'étude des attitudes des apprenants à l'égard de la langue objet d'enseignement pourrait constituer une démarche d'un grand intérêt pour la didactique des langues. Et ce, particulièrement dans le sens où cette attitude représente une évaluation favorable ou défavorable que fait l'apprenant de la langue, de son apprentissage ou de son locuteur natif.

1-3-2 Les préjugés

Comme son nom l'indique, un préjugé est un jugement porté d'avance en l'absence de données nécessaires et d'informations suffisantes, avant la vérification du constat qui le justifierait. Le dictionnaire Larousse définit le préjugé comme étant une opinion adoptée sans examen par généralisation hâtive d'une expérience personnelle ou imposée par le milieu ou l'éducation. À partir de cette première définition, il ressort que le préjugé est l'un des produits de la pensée qui se manifeste dans la vie mentale individuelle et/ou collective. Cette notion trouve son origine dans l'expérience individuelle ou celle du groupe.

En psychologie sociale et en psychosociologie, le concept de préjugé occupe une place de premier plan car il est considéré comme une élaboration collective qui reflète, à un moment donné, le point de vue prédominant d'un groupe sur certains sujets. Ainsi, c'est l'origine collective et son extension au sein du groupe qui sont mises en valeur dans ces domaines. Comme l'explique P. Mannoni, « *La pensée préjudiciable est bien, comme son nom l'indique, constitué par un jugement pré-élaboré, représentant une sorte de facteur commun pour un groupe donné. Le préjugé ressortit de ce point de vue à une espèce de convention sociale qui intéresse tout particulièrement*

certaines questions et se présente ainsi comme une élaboration mentale simple et unifiée valant pour tous les membres du groupe. »³⁰

D'autre part, les préjugés semblent être péjoratifs, voire illégitimes, par définition car ils consistent en une précipitation de l'esprit dans le jugement, opéré avec subjectivité et plus ou moins de bonne foi. Dans cette mesure, leur objectivité importe peu. Ainsi, les préjugés sont à l'origine de beaucoup d'opinion défavorable comme c'est le cas des opinions raciales qui sont à l'origine, à leur tour, de maints conflits sociaux. De manière générale, les préjugés sont négatifs et ont un aspect affectif et aboutissent par conséquent à une discrimination.

Cependant, les préjugés sont inévitables et « *Tous les ensembles humains sont assujettis aux "préjugés" car ils sont économiques, commodes et efficaces, facilitateurs de la communication sociale en même temps qu'activateurs épistémologiques de la pensée vulgaire.* »³¹ Voici donc, d'après P. Mannoni, les caractéristiques qui font du préjugé un élément important, rigide et imperméable aux transformations, qu'il faut impérativement prendre en considération dans toute tentative d'analyse et de compréhension du comportement de l'homme au sein de son groupe.

1-3-3 Les stéréotypes

Le plus souvent, les deux notions préjugés et stéréotypes sont abordées de manière indissociable, car non seulement elles se complètent, coexistent et partagent le même espace d'activité et d'influence, mais aussi et surtout, elles sont constituées à partir des mêmes matériaux psychiques de base. Le stéréotype se définit, d'après le dictionnaire Larousse, comme étant une formule banale, une opinion dépourvue d'originalité et sans rapport avec la réalité objective.

Les stéréotypes puisent aussi leur légitimité de la vie mentale collective et « *Il s'agit, là encore, comme dans le cas du préjugé, d'une image toute faite,*

³⁰ MANNONI. P. Op cit, P. 20

³¹ Ibid. P. 21

préformée, dont la nature sociale est évidente et qui n'a de valeur que par rapport à la mentalité collective qui lui a donné naissance. »³² En plus de l'origine collective, les stéréotypes tiennent leur importance du fait qu'ils s'appliquent à des domaines très variés. Ils peuvent être exploités dans des contextes idéologiques comme les campagnes politiques et les propagandes, dans les contextes commerciaux comme les campagnes publicitaires visant à promouvoir des produits donnés, et même dans des contextes pédagogiques, comme outil aidant à mettre des stratégies d'apprentissage adéquates répondant aux attentes des apprenants.

Certes, de par leur constitution et leur fonctionnement, les notions d'attitudes, de stéréotypes et de préjugés peuvent faire l'objet de confusion. Néanmoins, quoique ces notions entretiennent des rapports d'interrelation et de combinaison, des limites distinguent leur identité respective. Comme l'affirme Y. Castellan, « *à l'examen conceptuel, le préjugé semble se tenir beaucoup plus près de l'attitude que le stéréotype : il serait le génotype d'attitude. Les stéréotypes semblent en découler et le manifester, ce serait des phénotypes : ils seraient la rationalisation du préjugé.* »³³

1-4 Les représentations sociales : dimension didactique

Comme nous venons de le voir, le concept de représentations sociales est en extension permanente et son usage tend à se généraliser autour de toutes les disciplines scientifiques. La didactique des langues n'y échappera pas, car apprendre une langue étrangère différente de la langue maternelle implique des relations complexes entre les expériences linguistiques et culturelles individuelles préalables, et les nouvelles expériences envisagées dans les nouveaux contenus. Expériences que l'on ne peut aborder sans les représentations qui sont en relation directe avec les motivations et la performance des apprenants. Ces représentations peuvent être favorables à l'apprentissage comme elles peuvent en constituer un obstacle. En didactique des langues, le rôle des représentations sociales se manifeste particulièrement

³² Ibid. P. 22.

³³ CASTELLAN, Y. In. MANNONI, P. Op cit, P 25.

dans l'attitude des apprenants à l'égard de la langue et de son apprentissage. Attitudes qui détermineront de manière cruciale leur motivation dans les situations d'enseignement/apprentissage de la langue.

1-4-1 Les représentations et la motivation en didactique des langues

Parler de la motivation en contexte didactique est synonyme d'une tentative d'effleurer une problématique aussi bien complexe que cruciale. Car, que l'apprentissage se déroule dans un cadre scolaire ou en dehors de la classe, que l'apprenant soit enfant ou adulte et que l'enseignement soit général ou spécifique, la notion de motivation est au centre de tout processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle en est même déterminante particulièrement en termes d'implication et de performance des apprenants.

Le plus grand nombre de travaux de recherche qui ont été menés autour de la notion de motivation en contexte scolaire ont été guidés par l'approche sociocognitive. Approche selon laquelle le processus cognitif doit être envisagé dans sa dimension sociale, au milieu des interactions réciproques entre l'individu et le groupe. Selon Rolland Viau, « *La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* »³⁴

Cette définition place la notion de représentation non seulement en rapport avec le concept de motivation, mais aussi et surtout à son origine même. D'après ce pédagogue, la motivation est d'une nature dynamique ; elle change, elle peut être augmentée comme elle peut être diminuée en fonction de la mobilité des perceptions et des représentations que se fait l'élève, d'abord de lui-même ensuite de son environnement. Par ailleurs, l'on ne peut se limiter à l'étude générale de la motivation, car le cas des élèves qui sont motivés dans une discipline et démotivés dans une autre est un cas très

³⁴ VIAU, R. In HUART, T. Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. 7-8/2001. Disponible sur : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers7_12.pdf

fréquent, et amène toute tentative d'étude à envisager la notion de motivation comme un phénomène « contextualisé », c'est-à-dire par rapport à une matière, ou parfois par rapport à un genre d'activités dans la même discipline.

En didactique, on distingue généralement deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

1-4-1-1 La motivation intrinsèque

Selon la littérature scientifique sur le sujet, la motivation intrinsèque vient essentiellement de l'intérieur et signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire. Ses désirs consistent généralement en la réussite, la valorisation sociale, etc. Une personne intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue une tâche avec sa propre volonté, dans le but de satisfaire soi-même sans pour autant attendre une quelconque récompense de l'effort fourni. La motivation intrinsèque suppose avoir au préalable une représentation positive de la discipline et de son apprentissage.

1-4-1-2 La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque vient de l'extérieur et elle se caractérise par la recherche de récompenses du travail fourni ou l'évitement de punitions rattachées à la tâche demandée. Une personne motivée extrinsèquement n'effectue pas l'activité pour elle-même, mais plutôt pour en retirer quelque chose d'agréable ou pour éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité est terminée. Dans ce cas, l'apprenant pourrait avoir une représentation défavorable de la discipline objet d'apprentissage.

En somme, quel que soit le type de motivation que l'apprenant met en œuvre, il est évident que ceux qui réussiront et feront preuve d'efficacité dans l'apprentissage seront ceux les plus motivés. Stimuler cette motivation constitue l'un des défis majeurs que l'institution scolaire doit surmonter. L'action sur les représentations sociales de la langue, de son apprentissage et de la culture qu'elle véhicule constitue, à l'évidence, l'un des moyens permettant l'implication active de l'apprenant.

1-4-2 Les représentations sociales de la langue, de son apprentissage et de du locuteur natif

L'apprenant d'une langue étrangère met en œuvre des procédures et des stratégies d'apprentissage largement influencées par les représentations et les différents liens affectifs qu'il entretient avec la langue apprise, son apprentissage, ses normes, son lexique et ses différentes caractéristiques ainsi que de son locuteur natif, son pays et sa culture. Représentations qui sont en étroites relation avec la culture de l'apprenant ainsi que sa langue maternelle, comme l'ont pertinemment remarqué CASTELLOTI. V et MOORE. D qui affirment qu'« *Au-delà d'approches génériques des situations d'appropriations des langues, les représentations de leur apprentissage semblent de manière unanime, quels que soient les publics concernés et les contextes considérés, très fortement imprégnées du rapport à la langue première et de son rôle, perçu le plus souvent comme prédominant, dans l'accès à d'autres langues* »³⁵. Et ce, d'autant plus que la classe de langue représente l'espace où se mettent en interaction la culture et la langue maternelle de l'apprenant d'une part, et la langue objet d'apprentissage ainsi que la culture qu'elle véhicule d'autre part.

Car, « *Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions du contact avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique* »³⁶. Ainsi, les différents discours construits au sein de l'environnement social de l'apprenant autour de la langue enseignée, discours qui concernent aussi bien son statut que ses enjeux socioprofessionnels, sont déterminants de manière décisive dans la construction des représentations de la langue étrangère en question, des objets d'apprentissage et de sa culture.

³⁵ CASTELLOTI, V. MOORE, D. « Représentations sociales des langues et enseignements », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, P. 16. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

³⁶ Ibid, P 12

L'identification de ces représentations permet à l'enseignant et aux concepteurs de programmes de mettre en œuvre des outils et des stratégies d'enseignement adéquates, qui aideront l'apprenant à adapter et modifier ses représentations pour lui permettre d'évoluer de manière progressive et efficace dans ses apprentissages. Par ailleurs, à travers l'échange et l'interaction, la classe contribue aussi à la construction et à la dynamique des représentations des apprenants. Par l'intermédiaire des influences, souvent involontaires et inconscientes, les représentations de l'enseignant jouent un rôle de taille dans la (re)construction et la dynamique des représentations des apprenants.

1-4-3 La classe de langue comme espace d'échange et d'interaction des représentations : ou Pygmalion à l'école³⁷

Le comportement "pédagogique" de l'enseignant en classe est construit, de toute évidence, à partir de sa façon de voir et de faire. En termes plus précis, ce sont ses représentations qui guident et orientent ses pratiques pédagogiques en classe, et c'est aussi en fonction de ses représentations qu'il répond aux attentes de ses apprenants et de son environnement professionnel. La classe de langue est un espace où se mettent en œuvre différents types d'interactions : d'une part entre les élèves et d'autre part entre les élèves et leurs enseignants. Les interactions au sein de l'institution scolaire sont influencées par les représentations des différents acteurs de l'école.

Robert Rosenthal et Lenore Jacobson³⁸, deux psychologues américains, ont montré que les représentations ont un impact amplement crucial sur le rapport enseignants-élèves, à tel point que ces derniers ont plus de chance de réussir et d'avoir de bons résultats scolaires si leur enseignant les considère, même si par préjugé, comme de bons élèves. Dans leur expérience réalisée au cours des années soixante, ces deux psychologues ont tiré au sort avant le début des cours dans une école primaire, parmi un ensemble d'élèves d'origine sociale

³⁷ Reprise volontaire d'une partie du titre de l'ouvrage : ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Pygmalion à l'école – L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Ed Casterman, Paris 1971.

³⁸ Ibid.

mexicaine de niveau insuffisant ou médiocre, un groupe d'élèves qu'ils ont présenté à leurs enseignants comme ayant d'excellentes notes à un test d'évaluation de compétences intellectuelles. Les résultats étaient que ces élèves pour lesquels on a produit chez leurs enseignants des représentations favorables à travers des préjugés positifs, deviennent au fil des mois de bons élèves manifestant un développement intellectuel excellent, tandis que leurs camarades de l'autre groupe d'expérience demeuraient dans la médiocrité qui avait été annoncée. Ce phénomène s'applique même pour les apprenants de langues étrangères, et les représentations qu'ils ont de la langue apprise, des du pays natif de cette langue, de l'enseignant, des outils d'apprentissage et des supports didactiques, influencent de manière significative leur motivation, leur implication voire leur réussite dans leur apprentissage. L'enseignant, l'environnement familial, les médias et la société en générale ont un rôle important dans la construction et la dynamique de ces représentations.

1-4-4 Les représentations des objets d'apprentissage

Les représentations des objets d'apprentissage font référence aux perceptions et aux idées que les apprenants ont sur les diverses composantes de leur environnement d'apprentissage, telles que les leçons, les manuels, les devoirs, les enseignants, les camarades de classe, les activités et les objets d'apprentissage, etc.

Comme il a été souligné précédemment, les représentations ont un impact sur la façon dont les apprenants participent à l'apprentissage, ainsi que sur leur motivation, leur comportement et leurs performances. De leur côté, les enseignants ont également leurs propres représentations des objets d'apprentissage, ce qui peut influencer leur approche pédagogique et la façon dont ils interagissent avec les élèves. Il est donc important de comprendre comment les objets d'apprentissage sont représentés afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en général et l'enseignement/apprentissage des langues en particulier.

Du point de vue de la didactique des langues, la littérature et le texte littéraire sont des objets d'enseignement et d'apprentissage au sens que donne Chevallard³⁹ à ce concept ; c'est-à-dire, ce que l'on veut enseigner et ce qui doit être appris et qui a une pertinence sociale, cognitive et culturelle. Il est vrai que les nouvelles approches méthodologiques d'enseignement des langues étrangères accordent de plus en plus d'intérêt au rôle de la littérature et du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage de la langue/culture étrangères.

Les représentations que se font les apprenants du texte littéraire et de son rôle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, dépendent étroitement des interactions avec les représentations de leur environnement familial et social, ainsi qu'avec celles de l'espace scolaire notamment des enseignants. La tâche de ce dernier consiste donc, non seulement à transmettre des savoirs ou des savoir-faire, mais aussi une image valorisante de la matière, de son métier, de lui-même, de la langue, de la culture qu'il enseigne et de tous les objets d'enseignement et d'apprentissage.

³⁹ Chevallard, Y. « La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ». La pensée sauvage. 1991

Chapitre deuxième

Littérature et didactique du FLE : disciplines convergentes ou divergentes ?

2-1 La littérature et l'évolution de la langue française : du latin au français contemporain

L'histoire des langues en général et de la langue française en particulier a subi, au fil de l'histoire des civilisations, des mutations profondes, allant des changements structurels jusqu'à la disparition/apparition des langues. Les mutations subies par chaque langue étaient tributaires de la place qu'occupe celle-ci dans la civilisation ambiante de chaque époque. Et pour tenter de cerner « *l'évolution d'une langue, le linguiste distingue traditionnellement deux sortes de facteurs : des facteurs internes, c'est-à-dire des mécanismes de changements proprement linguistiques, dus aux modifications et au réaménagement des systèmes, et des facteurs externes, à savoir les modifications de la société, des techniques etc., ainsi que les événements historiques.* »¹

L'évolution de toute langue, comme tout système de communication linguistique propre à l'homme, se trouve donc soumise à cette double influence dont l'une est due aux changements venant de l'intérieur dudit système linguistique, et l'autre résultante des modifications et interactions que subit la langue en tant qu'institution sociale. Dans cette perspective, l'évolution de la langue française, est nettement marquée au cours de l'histoire, par les courants philosophiques et artistiques, les guerres et les occupations, ainsi que les progrès techniques et technologiques.

Le texte littéraire contribue, à l'évidence, à l'évolution de la langue de deux manières. Il est facteur interne, car dans son fonctionnement c'est la langue qu'il met en mouvement. Il est aussi facteur externe du fait qu'il était toujours un moyen très efficace de la diffusion de la langue française à travers les autres cultures. Dans ce qui suit nous allons essayer de mettre en lumière la place et le rôle que la littérature a occupé durant les différentes étapes de l'évolution de la langue française.

¹ ANTOINE, G. CHEVALIER, J-C. DEPECKER, L. HELGORSKY, F. « FRANCE (Arts et culture) - La langue française », Encyclopædia Universalis [ÉDITION ÉLECTRONIQUE], 2004

2-1-1 Du latin au français

D'après les historiens, le français est une langue romane, c'est-à-dire elle vient en grande partie du latin populaire. La langue française a hérité du gaulois, langue de tradition purement orale, parlée en Gaule et qui a dû disparaître et céder sa place aux différents dialectes latins en 52 avant Jésus-Christ² date de la conquête romaine, un nombre de mots extrêmement restreint qui représente généralement des objets fabriqués en Gaule. La langue française étant à ses débuts, la littérature française n'existait quasiment pas à cette époque.

2-1-2 L'ancien français

Cette étape de l'évolution de la langue française s'étale du IV^e au XIII^e siècle. Cette période, qui coïncide avec le Haut Moyen Age, bien qu'elle corresponde à la période qui suit la chute de l'Empire romain, est caractérisée par la domination encore de la langue et la culture latines. A l'exception des clercs, peu de gens savaient alors lire et écrire. La littérature, en ce temps, était principalement orale. La notion de propriété intellectuelle n'existait pas à cette époque, et le texte n'appartient pas à l'auteur et il est normal donc de s'en servir, de le plagier, de le remanier ou de le poursuivre.

De toute évidence, le passage de l'oralité à l'écriture a permis aux œuvres littéraires de durer et de marquer les esprits et, surtout, de faire évoluer la langue. Ce sont les traces écrites qui permettent aussi aux auteurs d'acquérir leur véritable statut d'écrivain. Les premiers textes en « roman » (nom du français d'alors) étaient rares. Le premier texte officiel écrit en français est le Serment de Strasbourg, signé en 842. C'est un document majeur de l'histoire médiévale de l'Europe, et consiste en un engagement d'aide mutuelle signé par les rois Charles le Chauve, roi des Francs occidentaux, et Louis le Germanique, roi des Francs orientaux, lors d'une rencontre à Strasbourg. Ce document représente un des premiers témoignages écrits de la langue

² Ibid.

française et a marqué également le début d'émancipation de la langue française et des autres langues vernaculaires par rapport au latin.

Le premier texte littéraire important est *La vie de saint Alexis (ou Chanson de saint Alexis)*, conçu au milieu du XI^e siècle³. C'est un récit composé de six cent vingt-cinq vers et qui raconte la vie, la mort et les miracles de saint Alexis. Même si le texte met en œuvre une technique littéraire élaborée, il est loin d'opérer une rupture avec la littérature latine. C'est la chanson de geste (ou la chanson de Roland) qui entame une véritable rupture avec la littérature latine et marque les débuts de la littérature française. Ecrites en langue d'oïl et inspirées des événements de l'époque, les chansons de gestes racontent, sous forme d'épopée, les exploits guerriers de héros et de chevaliers français, devenus des personnages de légendes⁴.

Le roman comme genre a été également inventé au XII^e siècle. Les premiers romans médiévaux sont celui de Chrétien de Troyes écrit vers 1135 et *Tristan et Iseut* écrit vers 1170 par le poète anglo-normand Bérout. Ces deux textes sont considérés comme les fondateurs de la littérature de chevalerie écrite en ancien français⁵.

2-1-3 Le moyen français

Sous l'effet de l'apparition de nouvelles tendances aux XIV^e et XV^e siècles, la langue française ou « la langue du roi » connaît alors de profondes et rapides transformations et elle devient plus savante, mieux reconnue et même une langue de prestige. Ce nouveau statut, le français l'avait acquis principalement grâce à la traduction des ouvrages à partir du latin et du grec. La tendance qui dominait alors était de faire revivre la culture et la littérature antiques gréco-latines sous tous ses aspects, en particulier son aspect artistique. La production littéraire et culturelle en langue française n'existait

³ Bergez, D., Lauvergnot-Gagnière, C., Paupert, A., Stalloni, Y. & Vannier, G. (Dir) (2009). Précis de littérature française. Armand Colin. P.23

⁴ Ibid, p.25

⁵ Le cadre de ce mémoire ne suffit pas pour étendre ce sujet. Nous donnons juste des aperçus historiques afin de donner de la cohérence à ce travail de recherche. Les précis de littérature française donnent davantage de précisions à ce sujet.

pas à cette époque et le procédé de traduction était encore nécessaire non seulement au développement de la culture française mais aussi de la langue, en la dotant de nouvelles déclinaisons et en enrichissant le vocabulaire avec des formes nouvelles. Et si le procédé de traduction persiste encore aux XIV^e et XV^e siècles, c'est parce que la littérature française de cette époque a connu une période de repli et de stagnation. Les historien⁶ attribue cette situation aux croisades et à la guerre de Cent ans qui s'est déroulée sur le sol français avec toutes les conséquences que l'on peut imaginer sur la vie culturelle et littéraire. Les XIV^e et XV^e siècles sont considérés comme des siècles moins brillants de la littérature française.

2-1-4 Le français classique

Il y a un consensus au sein de historiens de la langue au sujet du XVI^e siècle comme un siècle particulier pour la langue française. À l'époque de la Renaissance et avec l'invention de l'imprimerie, les activités autour de la langue s'intensifient, et l'usage du français s'impose de plus en plus dans les différents domaines, et son lexique s'enrichit de mieux en mieux à partir des emprunts au latin et surtout à l'italien. Néanmoins, la défense et le travail de la langue est encore l'affaire de "la Cour et de ses gens". Ce n'est qu'à partir du XVII^e siècle que les soucis de la pureté et du bon usage « de la langue du roi » vont au-delà de la cour et de la ville de Paris pour atteindre de larges couches provinciales. Ainsi, une nouvelle renaissance des lettres et des arts se fait jour, et une intense vie littéraire se forme dans les milieux mondains des salons. Cette dynamique s'est concrétisée particulièrement par la création de l'académie française qui avait pour missions principales de concevoir un dictionnaire de français et de veiller officiellement à prendre soin de la langue française.

Au XVIII^e siècle, l'enseignement du français se développe et l'académie française commençait à imposer des modifications lexicales et orthographiques qui seront celles du français d'aujourd'hui. Les écrivains

⁶ Bergez, D., et al., Op cit, P.35

deviennent de plus en plus ambassadeurs de la langue française devenue une grande langue diplomatique internationale, parlée dans toutes les cours des rois et des ambassades.

2-1-5 Le français moderne

Au XIX^e siècle et sous l'effet des conséquences de la Révolution, le français subit des modifications nettement remarquables : des mots disparaissent pour laisser place à de nouveaux. Ainsi, à côté des mots du romantisme, les termes politiques, sociaux et institutionnels se font place. Beaucoup de mots comme les noms de titres ont été abolis et remplacés par d'autres à connotation républicaine. Avec la restauration de l'Académie par Louis XVIII et l'apparition de nouveaux dictionnaires, le français se dote des outils nécessaires à l'éducation et à un usage plus étendu à d'autres domaines. Les œuvres littéraires ne sont plus les seuls moyens de diffusion de la langue mais d'autres moyens prennent place. Ainsi la presse a largement contribué au développement de la langue en diffusant les néologismes et les termes de vulgarisation scientifique.

2-1-6 Le français contemporain

Au XX^e siècle, les mass médias et le langage véhiculé par les sciences et la publicité ont largement influencé l'évolution du français en diffusant et imposant des façons de parler unifiées et normalisées et ont fait reculer de certaine manière le libre usage de la langue. Les médias diffusent en permanence dans le public de nouveaux vocabulaires. Les progrès du siècle et l'évolution de la société ont fait de la maîtrise du français un outil incontournable pour exercer ses droits dans la vie quotidienne. L'apprentissage du français est devenu donc à la fois un acte civique et civilisateur.

2-1-7 Le français hors de France : la francophonie et les littératures francophones

Aux XII^e et XIII^e siècles, le français, devenu la langue des élites politiques et culturelles de l'Europe, acquiert le statut d'une deuxième langue universelle après le latin. Cette époque représente donc les premiers moments de l'universalité de la langue française. Et depuis, le français est soumis à une logique de diffusion permanente, d'abord par les faits littéraires qui seront appuyés ensuite par les faits historiques, principalement la colonisation.

Aujourd'hui la langue française est parlée dans les cinq continents et elle est la langue officielle ou co-officielle non seulement des Etats, notamment ceux issus des anciennes colonies de la France, mais aussi de la plupart des organismes internationaux. Dès lors, le français n'est plus un bien qui appartient seulement à la France mais plutôt des communautés en dehors des frontières de l'Hexagone, et de là, une dimension francophone commune de l'identité de ces communautés se revendique d'elle-même.

Après quelques balbutiements, la francophonie institutionnelle est mise en forme le 20 mars 1970. Agence de coopération Culturelle et Technique au début, devenue Agence de la Francophonie en 1995 puis Agence Intergouvernementale de la Francophonie en 1997, l'Organisation Internationale de la Francophonie (désormais OIF) prend forme en tant que telle en 2005 suite à une réforme institutionnelle des organisations précédentes. L'OIF se définit comme étant « *l'ensemble des Etats et des populations dont le français est langue maternelle, véhiculaire ou officielle.* »⁷

Fondée sur l'usage commun du français, l'OIF s'assigne comme objectifs, non seulement la diffusion et la promotion de la langue française mais aussi fonder « [...] *une identité forte étayée par des valeurs partagées : la démocratie et les droits de l'homme, mais aussi la laïcité et la recherche d'un développement respectueux des aspirations humaines et des fondements socioculturels des sociétés.* »⁸

⁷ CD Room Encarta, 2008, [article : La francophonie.].

⁸ Ibid.

A partir de ces deux définitions, on peut avancer que la francophonie a deux aspects. Le premier aspect est d'ordre linguistique, et partant nous constatons que la francophonie est fondée sur une situation dans laquelle le français, soit il représente la seule langue en usage, comme le cas de la France ou du Québec, soit il est en cohabitation avec d'autres langues locales propres aux nations ou communautés dont il est question, ce qui est le cas des autres pays francophones. Le deuxième aspect est politique et/ou économique avec, bien entendu, tous les enjeux et conflits que ces deux mots entraînent.

Les littératures francophones affirmaient leur existence au fur et à mesure que la francophonie s'affirmait et « Si on définit comme « littérature » un ensemble de textes qu'unissent différentes interrelations et correspondances, une littérature francophone regroupe des textes ayant en commun d'être écrits en français, mais aussi de se référer, d'une manière ou d'une autre, à un pays, une région ou une communauté.⁹ » Le caractère pluriel de la littérature francophone s'impose, car si les littératures francophones ont en commun la langue française, elles sont en revanche ancrées dans un contexte historique, géographique, culturel, idéologique, etc.

Ainsi, « Ces textes circulent à l'intérieur des pays ou communautés concernés (ils y sont écrits, édités, diffusés, lus, critiqués, censurés, etc.) : ils construisent ainsi un espace de mots, de figures, de mythes qui permet à une collectivité de se reconnaître et parfois de forger une conscience nationale. Un texte appartient à une littérature francophone s'il s'insère dans sa circulation littéraire, s'il prend place dans l'espace imaginaire qu'elle construit ». ¹⁰ Par ailleurs, les raisons d'être et les thématiques des littératures francophones diffèrent d'un pays à un autre et d'une communauté à une autre, et les œuvres francophones s'approprient de la langue française et lui inculquent des variations et tournures locales.

2-1-8 La littérature et les notions de FLM, FLS et FLE

⁹ JOUBERT, J-L. Les littératures francophones. Encyclopaedia Universalis, [ÉDITION ÉLECTRONIQUE], 2004

¹⁰Ibid.

L'utilisation de la langue française au-delà des frontières de la France a engendré des contextes d'usage de la langue différents. Et l'apparition de chacune des notions FLM, FLS et FLE répond en effet à la nécessité de distinguer des situations d'enseignement/apprentissage particulières, en fonction des particularités politiques et socioculturelles de ces contextes. La clarification conceptuelle de ces notions dépend étroitement, d'une part du statut du français au sein de l'environnement social de l'apprenant et d'autre part, des finalités et des objectifs que l'on assigne à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue dans chaque situation.

2-1-8-1 La littérature et la notion de FLM

La langue maternelle est « *la langue de la mère, de la nourrice, de la maison, [des parents], de la terre d'origine* ». ¹¹ Elle constitue le premier outil qui permet d'accéder à la connaissance du monde. En termes de savoirs à enseignés, la didactique du français LM vise en premier lieu la diffusion de la culture littéraire à travers les textes, l'amélioration des pratiques langagières orales et écrites des apprenants en fonction des normes standardisées, et l'enseignement de différentes variétés de langue orale et écrite. La langue littéraire représente la référence linguistique et le modèle de valeur vers lesquels il faut orienter les objectifs d'apprentissage. Les finalités et les objectifs assignés à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature dans le contexte de français langue maternelle visent en général la transmission, en plus de la langue française, du patrimoine littéraire, de la culture et de l'identité de l'espace concerné.

2-1-8-2 La littérature et la notion de FLE

Le français langue étrangère serait une langue « [...] *apprise en classe mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays* » ¹². Particulièrement dans ce contexte, l'interaction entre la lecture littéraire et la maîtrise de la langue est d'une

¹¹ CHISS, J-L., DAVID, J., REUTER, Y. (Sous la dir.) Didactique du français, Fondement d'une discipline, Coll. Savoirs en pratique, Ed, De Boeck, Bruxelles, 2005, P, 172

¹² Ibid. P.172

importance considérable. Etant donné le manque de situations de communication authentique, dans la classe de français langue étrangère, le texte littéraire représente pour l'apprenant l'un des espaces le mieux disponible qui lui permettra d'avoir le contact avec la langue française, son fonctionnement et sa richesse linguistique ainsi que la culture qu'elle véhicule.

2-1-8-3 La littérature et la notion de FLS

Pour Jean Pierre Cuq, la langue seconde serait « *une langue étrangère qui est dotée, par suite de circonstances historiques particulières et de la situation sociolinguistique qui en est corollaire, d'un statut privilégié et qui participe, comme langue d'enseignement, au développement psychologique et cognitif de l'enfant, puis, de façon privilégiée, aux capacités informatives de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative...)* »¹³

Pour Jean-Louis Chiss et *al*, la langue seconde serait « *une langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, par ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative, de la pratiquer authentiquement [...] en dehors des cours* ».¹⁴

De ces deux définitions, il en ressort que le français langue seconde jouit d'un statut de langue d'enseignement d'une part, et comme moyen de communication authentique de locuteurs appartenant à une autre culture d'autre part. Toutefois, le français langue seconde acquiert une dimension identitaire en intégrant l'identité du locuteur, tout en subissant des interférences et des modifications de manière permanente en devenant objet de phénomènes d'appropriation. Ses contenus didactiques seront plus ou moins proches des contenus enseignés en français langue maternelle et « [...] *le point de référence quant à la langue à acquérir [est le] français public,*

¹³ Cuq J.-P., *Le français langue seconde*. Hachette, F, 1991.

¹⁴ CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (Sous la dir.). *Op cit*, P.172

standard, normatif avec souvent une sur valorisation des textes littéraires par rapport aux discours courants »¹⁵

2-2 Place de la littérature dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE

L'historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE est caractérisé non seulement par la succession et la continuité entre les différentes approches mais aussi par la cohabitation, la rupture et le retour en arrière. De ce fait, on ne peut prétendre aborder ces méthodologies selon un certain ordre chronologique exhaustif. L'élaboration de ces méthodes se faisait en fonction de ce que l'on croyait être les besoins de la société en termes de communication, du rôle que l'on accordait à chacun des pôles constituant le triangle didactique (à savoir l'enseignant, l'apprenant et les savoirs) et aussi les conceptions que l'on faisait de la didactique du français langue étrangère.

Perçu à la fois comme étant le laboratoire où se font et s'entretiennent la langue et sa norme et comme une tribune d'où se diffuse la culture, le texte littéraire contribuerait au développement et à l'évolution de certains aspects de l'enseignement/apprentissage du FLE, à travers particulièrement des activités de lecture, d'écriture (écriture créative et écriture sur la littérature), de réécriture et (inter)culturelles. Cependant, sa place dans les différentes méthodologies d'enseignement du FLE a connu des postures diverses en fonction des objectifs, des besoins, des préoccupations et des enjeux du moment de l'émergence de chaque méthodologie. Pour mieux appréhender les questionnements et les débats actuels qui caractérisent l'enseignement de la littérature, il est fondamental de comprendre l'évolution de la place de la littérature dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, des méthodologies dites traditionnelles jusqu'à l'approche communicative et la perspective actionnelle.

2-2-1 Le texte littéraire et les méthodologies traditionnelles

¹⁵ Ibid. P.175

Appelées aussi méthodologies classiques ou de grammaire-traduction, les méthodologies traditionnelles 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 de la méthodologie directe (Circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes)¹⁶

La traduction comme la grammaire occupe une place essentielle dans le dispositif méthodologique traditionnel. Car, le paradigme cognitif de référence pour la méthodologie traditionnelle est le suivant : parler une langue étrangère c'est faire de la traduction de la langue source (maternelle) vers la langue cible (étrangère), et inversement comprendre en langue étrangère c'est traduire de cette langue vers la langue maternelle¹⁷.

L'objectif final de l'enseignement de la langue dans le cadre de la méthodologie traditionnelle est l'accès à la littérature. Cette dernière est considérée comme un corpus modèle pour l'enseignement de la langue. « *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.* »¹⁸

L'apprenant y est considéré comme un acteur passif qui doit écouter le maître qui détient le savoir et qui représente le modèle à imiter. Et le texte littéraire est perçu comme la clé de voûte des méthodologies traditionnelles, car c'est autour de lui que s'organisent les différentes activités d'apprentissage de la langue.

2-2-2 Le texte littéraire et la méthodologie directe

¹⁶ PUREN, C. (1988). Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, P64.

Disponible à l'adresse suivante : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>

¹⁷ Puren, C. (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. Langues moderne n°1/1995. P.9

¹⁸ CUQ, J-P. GRUCA, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. (PUG). Grenoble. P, 255.

Les méthodologies directes consistent à enseigner la langue étrangère directement dans un environnement analogue « *sans pour autant passer ni par la traduction, ni par l'explication lexicale ou grammaticale.* »¹⁹

Comme son nom l'indique, la méthodologie directe propose d'enseigner la langue étrangère directement sans passer par la langue maternelle. L'utilisation de la langue maternelle est déconseillée (voire interdite) en classe, et la langue étrangère représente à la fois l'objet et l'outil d'enseignement. Les faits de langue seront enseignés tels qu'ils sont et dans un but pratique strictement communicationnel. Le rôle de l'enseignant est d'expliquer le vocabulaire de la langue étrangère à l'aide d'objets, d'images ou de gestes sans faire appel à aucun moment du processus d'apprentissage à la traduction dans la langue maternelle. Et ce pour que l'apprenant commence à penser en langue étrangère le plutôt possible tout en donnant la priorité à l'oral puis à l'écrit. L'assimilation des règles grammaticales par l'apprenant se faisait de manière implicite et intuitive.

Pour le premier cycle, les méthodologies directes préconisent des leçons de choses²⁰, avec des contenus familiers aux élèves et qui font partie de leur cadre de vie quotidien. Pour le second cycle, le texte littéraire est considéré comme un outil pour enseigner la langue et faire découvrir à l'élève la culture de la langue cible. A ce propos, l'instruction 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.* »²¹

Pour le troisième cycle, « *La langue est suffisamment connue] pour que la lecture cesse d'être en elle-même son propre but : on s'en sert pour faire*

¹⁹ MARTINEZ, P. La didactique des langues étrangères, Ed, PUF, Paris, 2002, Pp.51.52

²⁰ PUREN, P. (1988). Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, P117.

²¹ Instruction de 1902. Cité dans Christian PUREN, Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, 1988, p. 117.

connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature. ²²»

La littérature est envisagée donc à la fin du parcours scolaire, après avoir acquis une certaine maîtrise de la langue qui permettrait d'appréhender la culture de la langue cible. *« La littérature, manifestation 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. »²³*

Comme on peut le constater, même si les méthodologies directes considèrent la culture littéraire importante dans un cours de langue étrangère, elle est toutefois subordonnée à l'utilisation de la langue.

2-2-3 Le texte littéraire et la méthodologie audio-orale

Conçue dans l'urgence afin de répondre aux contraintes de la guerre et contribuer à mener à bien les stratégies militaires extérieures des Etats-Unis d'Amérique durant la deuxième Guerre Mondiale, la méthode audio-orale s'appuie sur la psychologie behavioriste et la linguistique appliquée. Tout en privilégiant l'oral, cette méthode consiste à exposer, de manière forte et permanente, l'apprenant à la langue en lui présentant des modèles à imiter, extraits des situations réelles de communication qui va à son tour les réutiliser dans des exercices structuraux de manière progressive, soigneusement élaborées dans des laboratoires de langues, afin de faciliter la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue. Ainsi, le vocabulaire se trouve, dans cette démarche d'apprentissage, relégué au deuxième plan et la langue maternelle considérée comme source d'interférence donc à éviter en classe. Compte tenu de la spécificité de leurs objectifs et les stratégies mises en

²² Extrait de l'instruction de 1902. Cité dans Christian PUREN, Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, 1988, p. 118.

²³ Op, cit

œuvre, le texte littéraire occupe peu de place dans la méthodologie audio-orale, et son rôle s'est retrouvé relégué au dernier plan.

2-2-4 Le texte littéraire et la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Les méthodes SGAV sont considérées par les spécialistes comme une réaction politique de la France pour, d'une part, préserver voire promouvoir la place de la langue française sur le plan mondial ; place menacée par l'anglais qui s'impose de plus en plus comme la langue des communications internationales. Et d'autre part pour diffuser et la langue et la culture françaises dans le monde particulièrement dans ses colonies afin de renforcer sa colonisation politique par la colonisation linguistique et culturelle des populations colonisées. En utilisant conjointement le son et l'image, les méthodes SGAV font appel à des supports ayant pour but d'enseigner des séquences linguistiques, tout en les plaçant dans leur contexte sociolinguistique, sorte d'un simulacre d'une situation de communication réelle. L'avènement de ces méthodologies marque le déclin total du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage de la langue, au point de l'évincer des manuels et supports pour le remplacer par le son et l'image, jugés plus authentiques.

2-2-5 La littérature et l'approche communicative

Apparue comme une remise en cause des méthodes audio-orale et audiovisuelle, l'approche communicative stipule que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ne doivent plus se focaliser sur des structures grammaticales toutes faites à apprendre par cœur à travers la répétition et la stimulation. Ils doivent être centrés « [...] *sur la communication, il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE [langue étrangère] et donc d'acquérir une compétence de communication* »²⁴

²⁴ BERARD, E. L'approche communicative, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1991, P.19

Orientée davantage vers la communication, l'objectif principal de l'approche communicative consiste essentiellement à développer la compétence communicative chez l'apprenant, et faire en sorte que ce dernier puisse apprendre et faire usage de la langue dans des situations de communication aussi authentiques que possible.

En outre, pour l'approche communicative, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. Comme l'affirment les auteurs du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* « la désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. [...] 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. »

L'approche communicative a réhabilité le texte littéraire dans le cours de langue. Toutefois, cette réhabilitation n'est pas vraiment accompagnée d'une réflexion didactique ou méthodologique, et le texte littéraire est exploité comme un simple "document authentique" parmi d'autres supports²⁵.

2-2-6 La littérature et la perspective actionnelle ébauchée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le CECRL a été élaboré dans le cadre de la mise en œuvre des recommandations en matière de langues du Conseil de l'Europe²⁶. 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 :

²⁵ CUQ, J-P. GRUCA I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. Horizon Groupe, Paris, 2002.

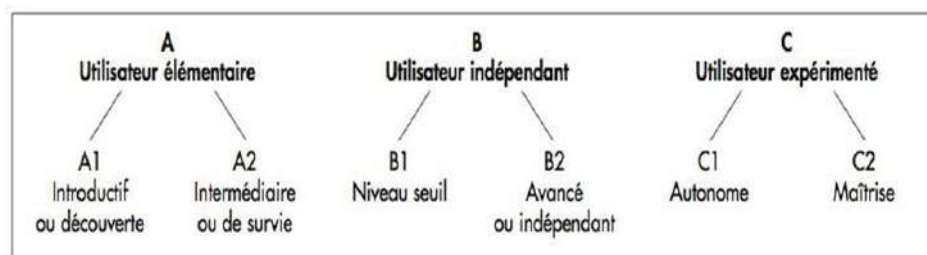
²⁶ « Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale. Il regroupe aujourd'hui 47 États dont les 27 États membres de l'Union européenne (UE). Il représente plus de 800 millions d'Européens. Le Conseil de l'Europe est une organisation distincte de l'Union européenne. Leurs missions, leurs projets et leur fonctionnement ne sont pas les mêmes. » Source : <https://www.vie-publique.fr/fiches/20299-quest-ce-que-le-conseil-de-leurope>

parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ²⁷»

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. ²⁸»

L'approche 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. ²⁹»

En vue d'harmoniser les systèmes de certification et de qualification européens, les rendre visibles et décrire les niveaux de compétences exigés, le CECRL propose des Niveaux communs de référence et des Schémas descriptifs. Ces niveaux communs de référence sont présentés en approche arborescente (CECRL, 2001 : 25) de trois niveaux généraux, A, B, C (calqués du schéma classique de niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé) dont chaque niveau est subdivisé en deux sous-niveaux inférieurs : A1, A2 ; B1, B2 ; C1, C2, présentés dans la figure suivante :



Dans les niveaux communs de compétences, le texte littéraire est sollicité à partir du niveau B2 pour la compétence de lecture et C2 pour la compétence d'écriture. Pour le niveau de compétence de lecture B2, la capacité à faire de lecture correspond à la capacité de l'apprenant/utilisateur à comprendre un

²⁷ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Ed Didier, Paris, 2005, P 09. Disponible en ligne à l'adresse : www.coe.int/lang-CECR

²⁸ CECRL, Op, cit, p.9

²⁹ CECRL, Op, cit, p.15

texte littéraire contemporain en prose. Pour le niveau de lecture C1, la capacité à faire de l'apprenant/utilisateur correspond à la capacité de comprendre des textes littéraires longs et complexes et d'en apprécier les différences 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 convoqué indirectement pour l'évaluation de la compétence d'expression orale en continu niveau B1. En fait cette capacité à faire est évaluée aussi en termes de capacité de l'apprenant/utilisateur à raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions.

Les auteurs du cadre mettent l'accent sur la littérature comme 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.* ³⁰»

Par ailleurs, si, comme l'affirme Dominique Maingueneau, « *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* ³¹»

2-3 Qu'est-ce que la littérature ? ou tentative de définition

Aujourd'hui, l'une des définitions les plus récurrentes de la littérature est celle qui la définit comme « *un ensemble des œuvres écrites ou orales, auxquelles on reconnaît une valeur ou une intention esthétique, relevant d'une époque, d'une culture ou d'un genre particuliers* »³²

Cette définition met l'accent sur l'aspect esthétique d'une œuvre littéraire, relevant d'une époque et appartenant à une culture et/ou à un genre

³⁰ CECRL, Op cit. P 47

³¹ Maingueneau, D. (2003). Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature. Le français aujourd'hui, 141, 73-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0073>

³² CD Room Encarta, 2008, [article : Littérature].

particulier. Cette conception de la littérature est assez moderne, et elle est le résultat de l'évolution historique de la notion de littérature.

De son étymologie latine « lettre » qui signifiait dans l'Antiquité latine « représentation graphique » puis « littérature » dans le sens d'écriture de grammaire et de culture, la notion de littérature, de tradition orale dans sa genèse, était constituée de récits mythiques racontant les histoires des héros et des dieux dont le but était de proposer des modèles de conduite à la société. Après l'apparition de l'écriture, les premiers thèmes de la littérature écrite étaient essentiellement des reprises des thèmes de la littérature orale (à l'exemple de l'Iliade et l'Odyssée d'Homère relatant respectivement la guerre de Troie) dont la fonction était principalement historique. La notion moderne de littérature est caractérisée par l'évolution des genres littéraires et diffusée souvent sous le signe du divertissement en mettant en exergue l'aspect esthétique des œuvres. Ainsi, la littérature est perçue comme l'art de dire l'expérience humaine, non seulement passée mais aussi présente voire même future, dans le sens où l'imagination est une tentative de l'esprit d'anticiper l'Histoire par la fiction.

2-3-1 La littérature est un art

Dans sa réflexion théorique et philosophique sur la littérature, Jean-Paul Sartre considère que la littérature est une forme de communication. Dans son projet de communication, « *l'écrivain choisit de dévoiler le monde et singulièrement l'homme aux autres hommes pour que ceux-ci prennent en face de l'objet ainsi mis à nu leur entière responsabilité* »³³ Par ailleurs, tout projet de communication suppose la présence au minimum d'un émetteur, d'un récepteur et d'un canal. Autrement dit, qui communique ? Avec qui ? Comment s'opère cette « communication littéraire » ? Ainsi, on peut constater que les notions d'auteur, de lecteur et d'œuvre sont immédiatement présentes autour de la notion de littérature.

2-3-1-1 La notion d'auteur

³³ SARTRE, J-P. Qu'est-ce que la littérature ? Ed. Folio essais, Paris, 2004, p. 29

Selon les historiens de la littérature, l'évolution de la notion d'auteur au fil des siècles allait de pair avec l'évolution des libertés individuelles de penser, en passant du statut d'un artisan à celui d'un créateur. Et c'est à partir de XVII^{ème} siècle que l'auteur commence à être considéré comme créateur de son œuvre. Autrement dit, il pense et écrit en son nom propre et de sa propre autorité. La question de savoir pourquoi écrit-on nous amène à s'interroger sur le rôle, voire même l'utilité de l'écrivain mais en prenant le verbe « écrire » dans son sens le plus large.

Pour Jean-Paul Sartre, « *écrire, c'est donc à la fois dévoiler le monde et le proposer comme une tâche à la générosité du lecteur. C'est recourir à la conscience d'autrui pour se faire reconnaître comme essentiel à la totalité de l'être* »³⁴. Il est certain que toute écriture est une action. L'auteur agit sur le lecteur et au même moment il le fait réagir. Il lui propose le dévoilement de son monde, de sa vision du monde. Selon Roland Barthes, l'écriture est « *située entre deux déterminismes -la langue, code social limitatif, et le style, substance même de l'écrivain- l'écriture est le lieu d'une liberté, mais d'une liberté prise dans l'Histoire* »³⁵ Il considère que l'écriture est l'espace où l'auteur exerce sa liberté. Selon lui l'écriture est initialement au service de l'écrivain.

Or, les élèves de classes de FLE ne voient dans la notion d'auteur que son nom, inscrit sur la couverture du livre ou dans le cas le plus fréquent mentionné à la fin du texte. Cette approche si superficielle de la notion d'auteur pose énormément de problèmes au niveau de la conceptualisation de cette notion dans le domaine de l'enseignement du FLE. Pour éviter ce cas de figure, il convient à l'enseignant et aux concepteurs de programmes d'associer de manière permanente l'auteur aux activités d'apprentissage de la langue, et de créer des réseaux d'informations autour de chaque auteur afin de

³⁴ SARTRE, J-P. Qu'est-ce que la littérature ? Ed. Folio essais, Paris, 2004, p. 67

³⁵ BELZANE, G. Le degré zéro de l'écriture – Roland Barthes (1953), Encyclopædia Universalis, [ÉDITION ÉLECTRONIQUE], 2004

« faire découvrir aux élèves que chaque auteur possède un univers bien à lui, qu'il a des thèmes ou des motifs récurrents, un style qui lui est propre. »³⁶

2-3-1-2 La notion de lecteur

La notion de lecteur 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. Les théories de la réception ont fait du lecteur une partie intégrante de l'œuvre. Il en est même son moteur dans le sens où c'est le lecteur qui (re)donne naissance à cette œuvre. Dans ce sens, le lecteur est le partenaire privilégié et nécessaire de l'auteur. Ce dernier sollicite parfois même la collaboration du lecteur afin de garantir la réussite de son œuvre. En effet, note Annie ROUXEL, « le qualificatif "littéraire" concerne le lien du texte et de sa réception ; c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire »³⁷ Pour elle, la lecture littéraire se distingue par cinq caractéristiques.

- **Premièrement**, la lecture littéraire est « une lecture qui engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive »³⁸
- **Deuxièmement**, « c'est une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. »³⁹ Cette sensibilité ne signifie en aucun cas que la lecture littéraire est réservée uniquement à une certaine élite de la littérature. De fait, même « les enfants réagissent à la fonction poétique du langage, savent sentir les caresses des mots ou leurs aspérités, en goûter la musique,

³⁶ La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements. Texte définitif de colloque (octobre 2004) dirigé par Catherine Tauveron. P.118. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_actes.htm

³⁷ ROUXEL, A. Qu'entend-on par lecture littéraire, In La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements. P.18.

³⁸ Ibid., p18.

³⁹ Ibid. p18.

*l'étrangeté, le mystère. Ils reconnaissent également les formes : contes, fables, comptines. »*⁴⁰

- **Troisièmement**, la lecture littéraire est « *une lecture à régime relativement lent, faite parfois de pauses ou de relecture permettant de goûter, de savourer le texte.* »⁴¹ Dans ce sillage, Annie ROUXEL s'appuie sur les propos de Roland BARTHES qui disait que « *ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire* »
- **La quatrième caractéristique** est dans le fait que « *le rapport au texte est distancié.* » C'est-à-dire que le texte est le lieu où la subjectivité du lecteur fait la rencontre d'une autre subjectivité et l'apprécie.
- **Enfin**, la caractéristique essentielle est le plaisir esthétique. « *C'est un plaisir complexe, métissé du plaisir propre à l'activité de lecteur et du plaisir du texte.* »⁴²

Par ailleurs, la lecture littéraire, comme toute autre activité intellectuelle, implique la mise en œuvre de compétences durant le processus de lecture. A ce sujet, Umberto ECO⁴³ distingue la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique, la compétence rhétorique et la compétence idéologique.

- **La compétence linguistique** concerne la maîtrise de la langue du point de vue lexical et syntaxique.
- **La compétence encyclopédique** désigne les savoirs sur le monde et les références culturelles qu'un texte exige du lecteur pour que ce dernier puisse s'en approcher le plus possible et en construire du sens.

⁴⁰ ROUXEL, A. Op, cit. p.18.

⁴¹ Ibid. p19.

⁴² Ibid. p20.

⁴³ Umberto ECO, in ROUXEL, A. Op, cit. pp20-21.

- *La compétence logique* est la capacité du lecteur à exploiter les relations d'analogie, d'opposition, de cause et de conséquence 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 mettre en jeu 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, du texte.

En abordant l'aspect pratique des choses, la question pertinente qui s'impose est de savoir comment développer ces compétences de lecture littéraire en classe de FLE. Le choix des textes supports est déterminant et l'enseignant est chargé de mettre en place une stratégie de lecture et de compréhension de texte afin de permettre à l'élève de construire ses compétences de lecture.

2-3-1-3 La notion de texte littéraire

En littérature, il n'y a pas de définition précise susceptible de faire consensus autour du texte littéraire. Plusieurs essais de définitions ont tenté de mettre l'accent sur ce qui le distingue des autres textes. A ce propos, trois éléments semblent faire consensus au sein des spécialistes⁴⁴ : 1) D'abord, un texte littéraire est reconnu socialement comme tel. Un texte qui n'est pas reconnu par l'école, la critique littéraire, le monde de l'édition comme littéraire, n'est pas un texte littéraire. 2) Le texte littéraire est fictif. C'est un texte qui projette un monde fictif, contrairement aux autres textes qui, eux, relèvent de la réalité et du fonctionnel. 3) Le texte littéraire est caractérisé par sa dimension esthétique : usage particulier de la langue et mise en avant du langage.

En didactique des langues, en dépit des moments de déclin connus notamment avec les méthodologie audio-orale et SGAV, le texte littéraire

⁴⁴ TURMEL-JOHN, P. (1996). Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère. Québec français, (100), 51-54

occupe encore une place de choix comme support dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Néanmoins il est loin d'être le seul support que l'on exploite, et l'on fait appel aussi à d'autres supports didactiques tels que l'image, la vidéo, la bande dessinée et d'autres textes qui ne sont pas littéraires. Au milieu de cette multitude de supports, comment l'enseignant, lorsqu'il veut faire appel au texte littéraire pour en faire un support didactique, choisit-il son texte ? Qu'est-ce qu'il fait qu'un texte est littéraire et qu'un autre ne l'est pas ? En d'autres termes, de quoi est constituée la littérarité d'un texte ?

Il ne fait aucun doute que le corpus littéraire se distingue des autres corpus et porte ses propres marques. Comme le fait remarquer Annie ROUXEL qui note qu'« *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 leur dimension esthétique, 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* », et précise que les textes littéraires « *instaurent un mode de communication très particulier, [...] créent leur propre référent (et) [...] s'inscrivent dans le vaste ensemble de la production littéraire* »⁴⁵

Il faut souligner également que le texte littéraire est polysémique, car il est constitué essentiellement à travers l'absorption et la transformation successive d'autres textes. De ce fait, il est toujours ouvert à de multiples interprétations en fonction du contexte (socioculturel entre autres) où il est lu.

Prendre en compte les spécificités contexte d'apprentissage dans la démarche pédagogique et didactique d'approche du texte littéraire, l'enseignant saura surement aller au-delà des difficultés que posent l'exploitation de ce genre de support dans son cours de français langue étrangère. Considéré comme le

⁴⁵ ROUXEL, A. Op cit. Pp. 17/18

laboratoire où "se travaille" la langue et perçu comme un modèle du bon usage de la langue qu'il faut imiter, et aussi comme une base de données socioculturelle, on peut avancer qu'aujourd'hui il y a une tendance auprès des didacticiens et des enseignants à placer le texte littéraire au sommet de la hiérarchie des supports d'enseignement/apprentissage de la langue.

2-3-2 La littérature est un savoir

Nous avons vu précédemment que la lecture littéraire est loin d'être une activité réservée exclusivement aux loisirs et aux divertissements. Conjointement au plaisir de lire, la lecture littéraire développe également certains aspects de la langue aussi bien que des habitudes de pensée critique. Elle est aussi riche en termes d'expériences imaginaires dans le sens où tout texte, comme lieu de rencontre intertextuelle, est un ensemble d'expériences de pensée que l'auteur vit et partage avec les autres.

Développer cette valeur constructive de la lecture littéraire en classe de français langue étrangère contribue sûrement et efficacement à réaliser les objectifs assignés à l'enseignement de la langue étrangère dans le cadre des finalités du système éducatif, en particulier celle de former intellectuellement des citoyens responsables, dotés de réelles capacités de raisonnement, de communication et de sens critique qui leur permettent de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

2-3-2-1 La littérature est un savoir linguistique

La littérature est une spécialité et la didactique des langues en est une autre. La première relevant du domaine artistique ; elle est l'art du verbe, un usage particulier (artistique) du langage et se sert principalement de la langue. Tandis que la deuxième relevant du domaine scientifique ; elle s'occupe de la réflexion théorique sur l'enseignement/apprentissage des langues et sert essentiellement cette dernière.

Par ailleurs, à certains égards le texte littéraire, comme nous l'avons signalé auparavant, occupe à juste titre une place de choix au sommet de la hiérarchie

des supports d'enseignement/apprentissage de la langue française. Pour développer certaines compétences linguistiques, son exploitation –certes la manière de le traiter est différente d'un contexte scolaire à un autre– est recommandée dans les instructions, programmes et manuels officiels et préconisée également par les revues et ouvrages spécialisés.

« Lieu privilégié », « moment d'excellence », « laboratoire langagier », « ensemble essentiel », enfin bref. Les expressions n'en manquent pas pour qualifier de manière plus ou moins objective la relation si étroite, qu'entretient le texte littéraire avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. A cet égard, les points de vue des spécialistes en la matière, en l'occurrence les didacticiens des langues et les linguistes dans leur grande majorité, convergent, semble-t-il, vers la thèse selon laquelle l'apport du texte littéraire dans une classe de français langue étrangère est importante, et l'on ne peut pas s'en passer de lui à l'école si l'on veut former des élèves en mesure de s'en servir efficacement de la langue française et de la culture universelle qu'elle véhicule. Cependant, la mise en place d'approches pédagogiques et didactiques d'exploitation du texte littéraire en classe est nécessaire dans le but d'aider, et l'enseignant et l'apprenant à réaliser les objectifs du cours de langue.

De prime abord, l'apport de la littérature à l'enseignement de la langue apparaît dans le fait que le texte littéraire contribue à l'évolution de celle-ci. Comme le montre D. MAINGUENEAU : « *Les œuvres ne font pas que passer par le canal de la langue mais chaque acte d'énonciation littéraire, si dérisoire qu'il puisse sembler, vient conforter cette langue dans son rôle de langue digne de littérature et, au-delà, de la langue tout court. Loin de rendre acte d'une hiérarchie intangible, la littérature contribue à la constituer, à la renforcer ou à l'affaiblir.* »⁴⁶

⁴⁶ Maingueneau, cité par Annette Boudreau, Raoul Boudreau, La littérature comme moyen de reconquête de la parole. L'exemple de l'ACADIE. P167. In GLOTTOPOL – N° 3 – Janvier 2004 disponible sur : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

Pour Jean PEYTARD, cette thèse est évidente. Pour lui, « *Le texte littéraire, postulat fondamental, est un laboratoire langagier. L'hypothèse formulée alors, est que l'écrivain, plus que tout autre usager, est attentif à son écriture, c'est-à-dire à l'acte de choisir ses mots pour en construire un énoncé.* »⁴⁷ Et en allant un peu loin dans son argumentation, il ajoute : « [...] *nul lieu où plus qu'en celui-ci [le texte littéraire], le sens est soumis à question(s), où il se distingue par éclatement de ce qui n'est encore que sens commun. L'acte de l'écrivain est par essence sémantique : il bouleverse l'habitude langagière, non seulement pour étonner, [...] mais parce qu'il réalise son métier d'écriture.* »⁴⁸

Puis il va plus loin dans sa thèse en affirmant que, « *Tout écrivain est professeur de langue. Proposition à prendre en sa littéarité : écrire, c'est, en actes, exposer la langue à un public.* »⁴⁹

Dans la synthèse élaborée dans le cadre d'une thèse de doctorat, Manon HEBERT⁵⁰ distingue sept fonctions du texte littéraire en classe de langue. Pour lui, la lecture littéraire en classe :

- Développerait l'habileté à prévoir les conséquences de nos actions dans la vie des autres, et donc remplirait *une fonction de socialisation*.
- Transmettrait un bagage d'images, de comportements, d'attitudes, d'émotions, et donc remplirait *une fonction de communication*.
- Révélerait des possibilités de la vie, des modèles de relations et des philosophies qu'il serait libre de choisir, et donc remplirait *une fonction d'adaptation*.

⁴⁷ GOLDENSTEIN, J-P. Quels enseignements pour quelles littératures ? In Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 3 « Les enseignements de la littérature » (Rencontres de janvier 1991) disponible sur : www.asdifle.org/cahier_n°3

⁴⁸ GOLDENSTEIN, J-P. op cit.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ HEBERT, M. 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 doct. P79. Disponible sur : www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf -

- Permettrait d'expérimenter, par un jeu d'imagination, les conséquences de différentes actions, et donc remplirait *une fonction exploratoire*.
- Permettrait d'adopter une démarche de résolution de problèmes, et donc remplirait *une fonction thérapeutique*.
- Libérerait l'élève de certaines peurs, culpabilités ou insécurités en présentant une large diversité de tempéraments et de systèmes de valeurs, et donc remplirait *une fonction d'émancipation*.
- Permettrait de s'évader des tensions personnelles, antisociales et aux frustrations de la vie quotidienne, et donc remplirait *une fonction de compensation et d'évasion*.

Le texte littéraire est incontestablement (re)devenu un support modèle incontournable pour enseigner la langue. Il constitue l'outil le plus disponible qui permet à l'apprenant de découvrir une certaine mécanique linguistique et stylistique de la langue, et d'être en contact de manière permanente avec la langue et la culture objets d'enseignement et d'apprentissage. Et de manière plus générale, le texte littéraire permet aussi l'acquisition de méthodes d'observation et d'interprétation préparant à de futures études scientifiques, ainsi que la découverte du monde culturel francophone.

2-3-2-2 La littérature est un savoir culturel

Au sens plus large du terme, la culture se définit comme un ensemble constitué de modes de vie, comportements, attitudes, croyances, langues, coutumes, goûts esthétiques et connaissances techniques propres à une société, communauté ou groupe d'individus. Lévi-Strauss définit la culture comme l'ensemble des œuvres et des systèmes symboliques créés par l'Homme pour se comprendre et se représenter dans le monde⁵¹. La langue est porteuse de cette culture, elle en est le miroir.

⁵¹ Lévi-Strauss, C. (1950). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. Dans M. Mauss, Sociologie et anthropologie, Paris, PUF. P.19

La lecture littéraire, comme nous l'avons vu précédemment, implique des compétences au même temps qu'elle fait évoluer, dont la compétence encyclopédique, où est incluse la compétence culturelle. Cette dernière, selon Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, « *se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte ; ensemble de savoirs et de croyance, système de représentations, interprétations et évaluation de l'univers référentiel.* »⁵²

Dans un texte littéraire, ce sont particulièrement les codes socioculturels de l'auteur et ceux du lecteur –qui sont parfois différents voire même opposés – qui sont mis en interaction voire même en confrontation. Situation qui permet au lecteur de se rendre compte de ses carences encyclopédiques et ses différences culturelles.

Par ailleurs, ses différences culturelles posent problèmes au niveau du choix des textes supports pour la classe de langue étrangère. Problèmes qui peuvent aller jusqu'au rejet du texte, comme l'illustre parfaitement l'exemple de Marie-Laure POLETTI, selon qui : « *Soucieux de représenter un patrimoine historique et culturel, certains programmes excluent cependant des textes qui heurtent les valeurs ou le consensus moral nationaux. Difficile de lire en classe "Poil de carotte" de Jules RENARD en Tunisie parce que le personnage de la mère n'est pas conforme à la tradition : on ne peut montrer une mauvaise mère. Difficile de lire "L'Écume des jours" de Boris VIAN au Canada parce qu'on y trouve des affirmations anticléricales.* »⁵³

Dans cette optique, les spécificités socioculturels du contexte d'apprentissage doivent être prises en compte dans le choix des textes supports pour la classe, ne serait-ce que pour faciliter l'accès au sens, et aussi et surtout pour donner le goût de lire à l'apprenant particulièrement à un moment précoce de l'enseignement. Par contre, à un certain moment de maturité de l'apprenant, il

⁵² MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N. La cousine bette et les scouts : compétence du lecteur et codes socioculturels. Communication de colloque, Didactique du français : le socioculturel en question. Texte disponible sur :

⁵³ POLETTI, M-L. Pédagogie du texte littéraire. Texte disponible sur : www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/03poletti.pdf -

serait nécessaire de confronter le lecteur à d'autres textes littéraires porteurs d'autres cultures dans le but de l'initier au dialogue des cultures et à l'interculturel.

Karl KANVAT conclue en disant que la discipline français est « [...] *d'abord et avant tout, une discipline cruciale parce qu'elle est au croisement de trois enjeux éducatifs majeurs : la langue, la littérature et la culture. Par la langue, elle met en jeu le lieu même de la pensée ; par la littérature, la sensibilité, les relations de l'homme à lui-même, aux autres et au monde ; par la culture, l'esprit critique et la conscience historique. On ne peut donc dissocier ces trois composantes. Aussi le vrai débat consiste-t-il à rechercher le meilleur équilibre entre elles, loin des dogmatismes qui cherchent à les scinder et qui n'aboutissent qu'à stériliser la réflexion en vaines polémiques.* »⁵⁴

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être réduit à l'apprentissage des règles de grammaire et des mécanisme linguistique de la langue. Comme l'exprime pertinemment Karl KANVAT dans les propos précédents : c'est l'équilibre entre la pensée, la sensibilité et l'esprit critique. Ces trois dimensions de l'apprentissage de la langue ne peuvent être concrétisées que par la mise en dialogue de la didactique des langues-cultures et de la didactique de la littérature.

⁵⁴ KANVAT, K. La littérature : après l'ère du soupçon ? Texte disponible sur : www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/.../Karl_Canvat.pdf -

Chapitre troisième

Etude pratique des représentations

3-1 Le questionnaire

L'objectif principal de cette recherche consiste à mettre en lumière un aspect important de la didactique des langues, à savoir le rapport qu'entretiennent les enseignants et les étudiants de fin de cycle avec la littérature dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français. Nous souhaitons approcher ce rapport du côté des représentations. En vue de mieux cerner notre problématique, nous avons utilisé comme outil d'investigation et de recueil de données le questionnaire. La population objet de notre recherche est composée de deux groupes : des enseignants du secondaire en poste au niveau du chef-lieu de Ouargla, et des étudiants en fin de cycle (4^{ème} année) de licence de français de l'université de Ouargla. Afin de sonder chaque groupe en fonction de ses caractéristiques, nous avons élaborés deux questionnaires : l'un est adressé aux PES¹ de français de la ville de Ouargla et l'autre est destiné aux étudiants de 4^{ème} année de licence de français, qui sont sur le point de terminer leur cursus et postuler aux postes d'enseignants de français dans l'éducation nationale.

Etant donné qu'une partie de notre investigation devrait se faire à l'extérieur de l'université –au niveau des établissements scolaires- nous avons procédé à la distribution et à la récupération de notre questionnaire en fonction de l'intervalle du temps qui nous a été accordé par la direction de l'éducation de la wilaya de Ouargla, à savoir du 12/05/2009 au 30/05/2009. Période qui coïncide avec la session d'examens de fin d'année, ce qui a été à l'origine de quelques difficultés que nous avons rencontrées durant la récupération de notre questionnaire. En ce qui concerne l'autre investigation qui devrait se faire à l'intérieur de l'université, nous avons effectué l'opération de distribution et de récupération du questionnaire du 19 au 20/05/2009.

¹ C'est l'acronyme de "Professeur de l'Enseignement Secondaire" qui correspond à l'appellation officielle de la fonction d'après la nomenclature du statut particulier des enseignants de l'éducation nationale en Algérie

3-1-1 Le questionnaire adressé aux PES :

Notre échantillon est composé en partie des PES de français de la ville de Ouargla. Le choix de cette catégorie professionnelle est motivé par le fait que ces enseignants, ayant tous fait au moins un cursus universitaire, ont reçu une formation plus ou moins suffisante en didactique des langues et en psychopédagogie qui leur permet d'appréhender les enjeux spécifiques propres à la classe de langue et faire échapper leur enseignement au hasard.

3-1-1-1 Présentation du questionnaire

Le questionnaire que nous avons conçu pour cette catégorie professionnelle est composé de dix-neuf (19) items: 15 questions ouvertes et 4 fermées. Outre la partie des renseignements généraux consistant en l'âge, le sexe, et le nom de l'établissement incluse en bas de la page de présentation, notre questionnaire est scindé en cinq parties.

- **La première partie** (de l'item 01 à l'item 04) porte sur des renseignements d'ordre professionnel, c'est en quelque sorte le curriculum vitae réduit des enseignants composant notre échantillon.
- **La deuxième partie**, composée de trois questions (de l'item 05 à l'item 07) et vise à fournir des informations concernant l'environnement professionnel, particulièrement la bibliothèque de l'établissement.
- **La troisième partie** (de l'item 08 à l'item 13) s'intéresse, d'une part au rapport des enseignants objet de notre enquête à la lecture littéraire, et d'autre part à la manière avec laquelle ils traduisent ce rapport dans leurs pratiques enseignement.
- **La quatrième partie** (de l'item 14 à l'item 17) vise essentiellement à identifier comment les sujets questionnés se représentent le rôle de la lecture littéraire dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

- **La dernière partie** (item 19) consiste à mettre en claire les représentations que se font les enseignants composant notre population d'enquête, de la littérature.

3-1-1-2 Dépouillement et analyse des résultats :

Afin d'analyser les données recueillies avec pertinence, nous procéderons à l'analyse des questions fermées (15+2) à l'aide d'une méthode statistique. Tandis que les questions fermées (02) qui nécessitent une analyse qualitative seront analysées en utilisant la méthode d'analyse thématique de contenu : dans un premier temps, nous mettrons l'accent sur la présence de thèmes, la fréquence d'apparition et l'orientation (favorable, défavorable, neutre ou éventuellement ambivalent). Dans un deuxième temps, nous procéderons au classement et à la catégorisation des thèmes identifiés. Les résultats obtenus seront interprétés à l'aide de tableaux suivis de commentaires.

Sur trente exemplaires distribués aux enseignants, nous n'avons pu récupérer que vingt-cinq questionnaires. Donc sur le nombre de questionnaires initialement prévu, nous avons perdu cinq dont les raisons de leur désistement ne nous ont pas été indiquées. L'échantillon objet d'analyse est composé selon les tableaux suivants :

L'échantillon est composé de				
	Hommes	Femmes	NI	Total
Nombre	13	10	02	25
%	52	40	08	

Tableau 1 : présentation de l'échantillon selon le sexe

	Age						
	-27	27/30	31/35	36/40	41/45	+46	NI ²
Nombre	01	10	03	02	02	/	07
%	04	40	12	08	08	/	28

Tableau 2 : présentation de l'échantillon selon l'âge

Notre échantillon est composé de 52% d'hommes, 40% de femmes et 08% qui ne se sont pas prononcés. La tranche d'âge la plus dominante (40%) est entre 27/30 ans. Ce qui signifie que notre échantillon est composé essentiellement de jeunes enseignants. A noter que 28% n'ont pas donné leur âge. Taux relativement élevé par rapport au taux de ceux qui n'ont pas donné leur appartenance. Cette différence de cinq membres représente le nombre d'enseignant qui ont donné leur appartenance mais non pas leur âge, soit par inattention, soit par discrétion.

Item 01 : A quels niveaux enseignez-vous le français ? (Avec précision de la filière)						
	1AS ³	2AS	3AS	1AS/2AS	2AS/3AS	1AS/3AS
Nombre	20	12	18	07	05	13
%	80	48	72	28	20	52

Tableau 3

Ce tableau peut être interprété de deux manières. D'une part, étant donné que chaque enseignant doit avoir deux niveaux, dans notre échantillon nous avons 28% qui ont des classes de 1AS/2AS, 20% qui ont des classes de 2AS/3AS et plus de la moitié (52%) qui ont des classes de 1AS/3AS. D'autre part, nous

² NI : Non Indiqué

³ AS : Année Secondaire

avons 80% qui ont des classes de 1AS, 48% qui ont des classes de 2AS et 72% qui ont des classes de 3AS, c'est-à-dire des classes d'examen. A noter que 52% ont précisé les filières, tandis que 48% ne les ont pas précisées, et parmi ceux qui ont donné la filière nous avons 85% ont au moins une filière littéraire.

Item 02 : Le nombre d'années d'expérience.				
	1^{ère} année	Moins de 5 ans	De 6 à 15 ans	Plus de 15ans.
Nombre.	04	10	09	02
%	16	40	36	08

Tableau 4

Notre échantillon est composé de 16% d'enseignants débutants au sens propre (première année), 40% de moins de 5ans, 36% qui ont suffisamment d'expérience (de 6 à 15ans) et 08% seulement qui ont plus de 15ans à leur actif.

Item 03 : Où avez-vous reçu votre formation ?					
	U⁴ de Ouargla	U de Tizi Ouzou	U de Bejaïa	U de Batna	U d'Alger
Nombre	12	07	03	02	01
%	48	28	12	08	04

Tableau 5

L'échantillon objet d'enquête est composé essentiellement (48%) d'enseignants diplômés de l'université de Ouargla, suivie de l'université de Tizi Ouzou et de l'université de Bejaia (respectivement 28% et 12%), puis

⁴ U : Université

l'université de Batna (08%), et enfin l'université d'Alger est représentée aussi par 04%, soit un seul enseignant.

Item 04 : Le diplôme obtenu.			
	Licence d'enseignement	Licence libre	Magistère
Nombre	08	17	/
%	32	68	/

Tableau 6

En ce qui concerne le diplôme des enseignants composant notre échantillon, nous avons 68% ont déclaré avoir eu le diplôme de licence libre, tandis que 32% ont indiqué avoir obtenu le diplôme de licence d'enseignement. Par ailleurs, après avoir vérifié l'université où ils ont obtenu leur diplôme, nous avons constaté que sur huit (08) enseignants qui ont déclaré avoir eu une licence d'enseignement, sept (07) l'ont obtenue à l'université de Ouargla et un (01) à l'université de Tizi Ouzou.

Item5 : Les élèves ont-ils accès à la bibliothèque ?		
	Oui	Non
Nombre	23	02
%	92	08

Tableau 7

Ce tableau nous donne une information plutôt favorable selon laquelle, dans la grande majorité (92%) des établissements objet de notre enquête, les élèves ont accès à la bibliothèque et il n'y a que 08% qui n'y ont pas.

Item 6 : Le nombre d'ouvrages de littérature française au sein de la bibliothèque de l'établissement est-il :			
	Suffisant ?	Moyen ?	Insuffisant ?
Nombre	02	04	19
%	08	16	76

Tableau 8

Sur le nombre de sujets questionnés, un bon nombre (79%) indique que le nombre d'ouvrages de littérature française disponibles au sein de la bibliothèque de l'établissement est insuffisant. 16% déclarent moyen et 08% seulement affirment que le nombre est suffisant. Informations qui confirment la tendance selon laquelle les bibliothèques des établissements scolaires souffrent de l'insuffisance d'ouvrage de littérature française et francophone.

Item 7 : Exploitez-vous ces ouvrages avec vos élèves ?		
	Oui	Non
Nombre	06	19
%	24	76

Tableau 9

Dans l'échantillon soumis à l'enquête, 24% seulement affirment qu'effectivement ils ont exploité avec leurs élèves, les ouvrages de français disponibles dans les bibliothèques de leurs établissements. Et 76% affirment négatif. Ces derniers considèrent éventuellement que le manuel comme support pédagogique est suffisamment riche en matière de contenus. Une question qui consisterait à interroger les enquêtés sur le pourquoi nous aurait éclairés davantage sur cet état de fait.

Item8 : Lisez-vous ?				
	La presse et les revues ?	La presse et les romans ?	Les revues et les romans ?	Les trois genres ?
Nombre	06	10	03	06
%	24	40	12	24

Tableau 10

Concernant la lecture, 40% des enseignants questionnés affirment lire la presse et les romans, 24% lisent la presse et les revues, de même pour les trois genres. Cependant, 12% seulement affirment lire des revues et des romans. Ce qui peut être expliqué par le fait que, soit les enseignants n'accordent pas beaucoup d'intérêt aux revues, soit ces dernières ne sont pas disponibles ou ne sont pas à leur portée.

Item9 : Les trois derniers livres lus.	
Titre⁵	Auteur
1- Les vigiles.	- Tahar DJAOUT
2- Les identités meurtrières (2) ⁶	- Amine MALOUF.
3- Le printemps ne sera que plus beau.	- Rachid MIMOUNI
4- Nedjma (2)	- KATEB Yacine
5- La prochaine fois.	- Mark LEVY
6- Le Horla	- Guy de MAUPASSANT.
7- Les frères Karamazov.	- Dostoïevski
8- L'amour en Kabylie (2)	- Aomar MOHELBI.
9- La terre et le sang (2)	- Mouloud FERAOUN
10-Onze minutes (2)	- Paulo COELHO
11-L'étranger. (2)	- Albert CAMUS
12-L'assommoir.	

⁵ Les titres ainsi que leurs auteurs ont été transcrits fidèlement.

⁶ Le chiffre (2) signifie que ce titre a été cité deux fois ce qui veut dire qu'il est partagé au moins par deux sujets.

13-Germinal.	- Emile ZOLA
14-Le message.	- Emile ZOLA
15-Gouverneur de la rosée	- ANM ⁷
16-La peste	- ANM
17-Une vie	- Albert CAMUS
18-La ceinture de l'ogresse.	- Guy de MAUPASSANT
19-La bête humaine.	- Rachid MIMOUNI
20-Le fils du pauvre (2)	- Emile ZOLA
21-Les misérables (2)	- Mouloud FERAOUN
22-Le français dans le monde	- Victor HUGO
23-Le rêve et le testament	- Revue
24-Le périple de Baldassar	- Mohamed FARHI
25-Le point de la lecture	- ANM
26-L'apport de l'approche par compétence.	- ANM
27-La lecture	- ANM
28-Le Cid	- ANM
29-La cité de la joie	- Pierre CORNEILLE
30-Histoire de Mossad	- P. ALAMBERT
31-Ainsi parlait Zarathoustra	- ANM
32-Jacques le fataliste	- NIETZSCHE
33-L'alchimiste	- Denis DIDEROT
	- Paulo COELHO

Tableau 11

A noter qu'il y a 09 sujets qui n'ont pas répondu à cette question et un autre qui affirme qu'il lit généralement des livres électroniques.

L'observation de ce tableau permet de constater que la littérature algérienne d'expression française et la littérature française classique occupent une place

⁷ ANM : Auteur Non Mentionné.

appréciable parmi les titres lus. Par ailleurs, nous remarquons qu'il y a peu d'intérêt accordé au livre de didactique des langues et de pédagogie. A cet égard, nous avons un seul sujet qui a mentionné trois titres se rapportant à la didactique des langues sans pour autant citer les noms de leurs auteurs.

Item10 : Le nombre de livres lus par année.					
	Moins de 5	De 6 à 12	De 13 à 18	Plus de 18	NI
Nombre	12	10	/	01	02
%	48	40	/	04	08

Tableau 12

D'après ces réponses, 48% des sujets soumis à l'enquête affirment avoir lu moins de cinq (05) livres par année. Ce désintérêt peut être expliqué par le fait que les enseignants font recours à des moyens autre que le livre, comme l'informatique et l'Internet, et pourrait représenter la frange des enseignants jeunes, tandis que ceux (40%) qui affirment avoir lu de six (06) à douze (12) livres par année représentent les enseignants relativement âgés. En outre, nous avons un enseignant qui déclare lire plus de 18 livres par année et deux n'ont pas donné leur avis sur cette question.

Item11 : Le(s) genre(s) préférés. A choisir quatre genres.		
Genre	Nombre de fois choisi	%
Roman réaliste	16	64
Roman sentimental	09	36
Roman psychologique	11	44
Roman policier	03	12

Roman fantastique	05	20
Roman d'aventures	12	48
Roman de fiction	06	24
Nouvelles	07	28
Contes	08	32
Poésie	05	20
Théâtre	/	/
Bande dessinée	01	04
Biographie	05	20
Journaux ou magazines	13	52

Tableau 13

D'après ce tableau, nous remarquons que plus de la moitié des enseignants questionnés ont le roman, les journaux et/ou magazines parmi les genres préférés. Le genre romanesque réaliste représente le genre préféré des enseignants (64%), suivi du roman d'aventures (48%) puis du roman psychologique. Hormis 20% des enseignants soumis à l'enquête ont affirmé avoir le genre poétique parmi leurs lectures préférées. En dépit de l'intérêt qu'on redonne de plus en plus à la bande dessinée dans le cours de français, ce genre demeure relégué au dernier carré (04%) des lectures des enseignants. Par ailleurs, aucun sujet questionné n'a déclaré lire le genre dramatique. Ce désintérêt pourrait être expliqué par l'absence de ce genre dans les manuels scolaires.

Item12 : Conseillez-vous à vos élèves de lire les romans de littérature française ?		
	Oui	Non
Nombre	25	/
%	100	/

Tableau 14

C'est la totalité des enseignants de l'échantillon soumis à l'enquête qui affirme conseiller à leurs élèves de lire les romans de littérature française. Les questions suivantes nous donneront plus d'éclaircissement sur cette attitude.

Item13 : Le(s) genre(s) conseillé(s) aux élèves. A choisir quatre genres.		
Genre	Nombre de fois choisi	%
Roman réaliste	14	56
Roman sentimental	02	08
Roman psychologique	07	28
Roman policier	03	12
Roman fantastique	04	16
Roman d'aventures	07	28
Roman de fiction	05	20
Nouvelles	10	40

Contes	19	76
Poésie	08	32
Théâtre	/	/
Bande dessinée	11	44
Biographie	01	04
Journaux ou magazines	09	36

Tableau 15

A partir des données de ce tableau, nous constatons que le conte est le genre le plus conseillé (76% des enseignants questionnés) aux élèves. Cet engouement s'explique éventuellement par deux raisons : d'une part, ce genre est exploité officiellement comme document support dans le cours de français. D'autre part, les enseignants sont conscients de l'apport considérable du conte pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Parmi le genre romanesque, c'est le roman réaliste que les enseignants conseillent plus à leurs élèves. La bande dessinée aussi y occupe une place appréciable.

Item14 : La relation : lecture/apprentissage			
	Facilite	Apporte un plus	Ne contribue en aucun cas
Nombre	18	07	/
%	72	28	/

Tableau 16

Les résultats de ce tableau expliquent pertinemment pourquoi les enseignants de français interrogés conseillent à leurs élèves de lire les romans de littérature française. 72% des enseignants questionnés pensent qu'effectivement la lecture littéraire facilite l'apprentissage de la langue et 28% pensent qu'au moins la lecture lui apporte un plus. Par ailleurs, aucun sujet n'a opté pour la troisième proposition selon laquelle la lecture ne contribue en aucun cas à l'apprentissage de la langue. Le tableau ci-dessous nous précisera le niveau auquel est situé cet apport.

Item15 : L'apport de la lecture est au niveau de la compétence :					
	Linguistique	Communicative	Discursive	Culturelle	NI⁸
Nombre	21	10	06	19	02
%	84	40	24	76	08

Tableau 17

La grande majorité des enseignants soumis à l'enquête pense que l'apport de la lecture littéraire à l'enseignement du français est au niveau des compétences linguistique et culturelle (respectivement 84% et 76%). Le constat de Marie-Laure POLETTI résume cette attitude :

« [...] phagocyté par l'enseignement de la langue, il [le texte littéraire] devient un réservoir linguistique, ou, absorbé par l'enseignement de la civilisation, il se transforme en base de données socioculturelles source de débats organisés dans le cadre de la classe. C'est ainsi qu'une page de Flaubert devient le lieu d'observation de système des pronoms personnels en français ou que la nouvelle de Camus, Les Muets, tirée du recueil L'Exil et le

⁸ NI : Non indiqué

royaume, sert à déclencher et à nourrir un débat sur la grève et le monde du travail. »⁹

Aucune réponse à la question 16 puisqu'elle est directement en rapport avec la troisième proposition de la question 14, qui consiste à savoir si la lecture littéraire ne contribue en aucun cas à l'apprentissage du français.

Item17 : la lecture est-elle indispensable à l'enseignant ?			
	Oui	Non	NI
Nombre	21	02	02
%	84	08	08

Tableau 18

84% des enseignants interrogés considèrent que la lecture est une activité indispensable au métier de l'enseignant, et 08% seulement affirment négatif, et le reste non pas donné de réponses. D'après ces résultats, nous relevons que l'apport de la lecture n'est pas seulement pour les apprenants mais aussi même pour les enseignants. Ceci peut être expliqué par le fait que ces enseignants considèrent que la lecture est une sorte de mise à jour de leurs connaissances.

⁹ POLETTI, M-L. Pédagogie du texte littéraire, disponible sur le site : www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/03poletti.pdf

Item18 : La relation des enseignants à la littérature est :				
	Privilégiée	Professionnelle	Conflictuelle	Indispensable
Nombre	09	15	/	12
%	36	60	/	48

Tableau 19

Plus de la moitié (60%) des enseignants composant notre échantillon considère que leur relation avec la littérature est d'ordre professionnel. C'est-à-dire ils associent la littérature au domaine professionnel et y font recours uniquement dans le cadre de l'exercice de leur métier d'enseignant.

36% seulement déclarent avoir une relation privilégiée avec la littérature, et qui va au-delà du cadre professionnel imposé par leur métier.

En guise de synthèse aux réponses données par les sujets questionnés à la question de dire ce que signifie la littérature, nous allons distinguer six catégories de réponses comme le montre le tableau suivant :

Item19 : La littérature est		
Catégorie	Nombre de fois	%
-Un moyen d'expression.	02	08
-Un ensemble d'œuvres.	05	20
-Un moyen de connaissance de Soi et de l'Autre.	08	32
-Un support d'enseignement/apprentissage.	09	36
-Un moyen de distraction.	01	04
-Une culture générale.	01	04
-Non indiqué	04	16

Tableau 20

A noter qu'une réponse peut être inscrite sous une ou plusieurs catégories et ce, est dû au fait qu'il y a des réponses qui expriment parfois plusieurs idées différentes, et le pourcentage peut dépasser les 100% en raison des différentes combinaisons de réponses possibles.

De prime à bord, nous remarquons que 36% des sujets composant notre échantillon considèrent que la littérature est un support important pour l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture. Ces enseignants voient dans la littérature un art du langage humain et un moyen de formation permettant de développer l'aspect communicatif de la langue ainsi que l'esprit critique et philosophique du lecteur.

Ensuite 32% des enseignants interrogés pensent que la littérature est un moyen de connaissance de Soi et de l'Autre. Pour eux, le texte littéraire est une fenêtre sur le monde ; à la fois sur son propre monde et celui des autres. Il contribue surtout au rapprochement entre les différentes cultures et permet de connaître les différents modes de vie des autres sociétés.

20% des enseignants associent la littérature aux œuvres. Ils considèrent la littérature comme étant un ensemble d'œuvres : tout écrit sous forme d'une nouvelle, d'un conte ou d'un roman présentant une valeur esthétique. Et deux enseignants seulement déclarent que la littérature est un moyen de distraction relevant de la culture générale. Par ailleurs, deux autres enseignants se sont placés du côté de l'auteur et affirment que la littérature est un moyen d'expression.

A remarquer aussi que 16% n'ont pas déclaré ce que signifie pour eux la littérature en raison, peut-être, de la difficulté à définir la littérature en tant que concept.

3-1-1-3 Synthèse

Les résultats que nous avons relevés des questionnaires adressés au PES, nous permettent de formuler les conclusions suivantes :

- Certains enseignants composant notre échantillon ont des difficultés à définir leur diplôme, car ils ne distinguent pas entre la licence libre et la licence d'enseignement. Par conséquent cette tranche d'enquête conçoit mal leur identité professionnelle, en raison de l'ambiguïté qui caractérise leur diplôme, dont le profil de sortie n'est pas défini.
- Dans le contexte algérien, presque tous les établissements ont une bibliothèque. Toutefois, le manque d'ouvrages, particulièrement les ouvrages de langues et cultures étrangères, reste le talon d'Achille des bibliothèques des établissements scolaires.

En outre, le milieu scolaire est loin d'avoir une culture de livre digne de son nom, permettant d'initier les élèves à la fréquentation de la bibliothèque, et par voie de conséquence inculquer en eux le désir de lire et le goût du savoir.

- Les enseignants sont conscients du fait que la lecture littéraire contribue de manière ou d'une autre à développer sinon tous du moins certains aspects de l'enseignement/apprentissage de la langue. Le texte littéraire représente, pour une tranche considérable, un miroir (inter)culturel qui permet de se connaître et de connaître l'Autre. Ainsi, ils tentent d'éveiller le goût de la lecture chez leurs élèves.

Par ailleurs, pour vérifier le reste de nos hypothèses, nous avons envisagé, dans notre démarche d'investigation d'entreprendre une autre enquête qui vise les étudiants de 4^{ème} année licence de français considérés ici comme étant des futurs enseignants de français langue étrangère.

3-1-2 Le questionnaire adressé aux étudiants

L'échantillon que vise ce questionnaire est constitué d'étudiants de 4^{ème} année licence de français de l'université de Ouargla. Outre les autres carrières professionnelles, quelques-uns de ces diplômés envisagent d'embrasser une carrière universitaire en optant pour des études en post-graduation, tandis que les autres feront carrière dans l'éducation nationale en tant qu'enseignants de

français langue étrangère. C'est cette dernière tranche qui nous intéresse et qui constitue la raison principale pour laquelle nous avons choisi cette catégorie de population estudiantine comme échantillon d'enquête de la deuxième partie de notre investigation.

3-1-2-1 Présentation du questionnaire

Le questionnaire que nous avons élaboré pour cette population est composé de seize (16) questions. Outre la partie réservée aux renseignements généraux concernant l'âge et le sexe incluse en bas de la page de présentation, ce questionnaire est scindé en cinq (05) parties :

- **La première partie** (de l'item 01 à l'item 03) concerne le cursus universitaire et la carrière professionnelle envisagée après avoir achevé le cursus de licence de français.
- **La deuxième partie** (l'item 04 et l'item 05) vise à soustraire des renseignements à propos de la bibliothèque de l'institut.
- **La troisième partie** (de l'item 06 à l'item 10) s'intéresse à la relation qu'entretiennent les étudiants avec la lecture et la culture du livre de manière générale.
- **La quatrième partie** (de l'item 11 à l'item 14) consiste à identifier la manière avec laquelle les étudiants conçoivent le rapport entre la lecture littéraire et l'apprentissage du français.
- **La cinquième partie** (de l'item 15 et à l'item 16) consiste à mettre en évidence la relation qu'entretiennent les étudiants avec la littérature ainsi que les représentations que se font de ce concept.

3-1-2-2 Dépouillement et analyse des résultats :

Notre démarche d'analyse sera identique à celle de la première partie de notre enquête. A noter que sur (60) exemplaires distribués, (50) exemplaires nous ont été retournés. Donc sur le nombre initialement prévu à soumettre à l'enquête nous avons perdu (10) questionnaires. Les membres composant notre population d'enquête sont représentés dans les tableaux suivants :

Composition de la population sondée				
	Hommes	Femmes	NI	Total
Nombre	10	40	/	50
%	20	80	/	

Tableau 21

Age				
	21/23	24/30	>30	NI
Nombre	27	12	03	08
%	54	24	06	16

Tableau 22

La population constituant notre échantillon d'enquête est composée essentiellement de femmes. Elles représentent 80% de notre échantillon, tandis que les hommes représentent 20%. Cet écart peut être expliqué éventuellement par le fait que ce sont les femmes qui s'intéresseraient plus à l'apprentissage/enseignement¹⁰ du français langue étrangère.

¹⁰ Cette dichotomie a été inversée délibérément pour mettre en valeur en premier lieu l'apprentissage comme cursus universitaire puis l'enseignement comme carrière professionnelle.

Plus de la moitié (54%) des membres de notre échantillon sont très jeunes, ils ont entre 21 et 23 ans. Et un quart (24%) ont entre 24 et 30 ans. A signaler que 16% n'ont pas donné leur âge.

Item 01 : avez-vous choisi votre cursus universitaire ?			
	Oui	Non	NI
Nombre	40	09	01
%	80	18	02

Tableau 23

La grande majorité (80%) des étudiants a choisi son cursus universitaire de licence de français, ce qui donnera plus de fiabilité aux résultats suivants. 18% seulement affirment ne pas avoir choisi leur formation universitaire et un étudiant n'a pas répondu à cette question. Il va sans dire qu'avoir la chance d'étudier la spécialité de son choix à l'université est un facteur de réussite.

Item 02 : Les raisons du choix de la licence de français.¹¹		
Réponses :	N	%
Apprendre et/ou maîtriser la langue française.	24	48
Découvrir la littérature et la culture françaises.	05	10
Par amour de la langue française.	05	10
Devenir enseignant de français.	03	06

¹¹ Les étudiants sondés ont la possibilité de choisir plusieurs raisons

Autres raisons d'ordre professionnel.	04	08
NI.	12	24

Tableau 24

Presque la moitié (48%) des étudiants sondés déclare avoir choisi son cursus universitaire de licence de français pour apprendre et/ou maîtriser la langue française. Il est possible d'avancer que le choix de ces étudiants est essentiellement motivé par l'envie d'apprendre la langue afin de maîtriser la compétence de communication en langue française.

10% affirment avoir opté pour ce cursus pour découvrir la littérature et la culture françaises. Ces étudiants mettent en avant l'aspect (inter)culturel de la langue française. 10% par amour de la langue et 06% ont choisi ce diplôme pour faire carrière dans l'éducation nationale en tant qu'enseignant de français, et 08% pour d'autres raisons d'ordre professionnel. A noter que 24% de notre échantillon n'ont pas répondu à cette question et que le pourcentage peut dépasser les 100% en raison des différentes combinaisons possibles.

Item 03 : La carrière professionnelle envisagée		
Réponses :	N	%
Enseigner au primaire.	09	18
Enseigner au collège.	14	28
Enseigner au lycée.	15	30
Poursuivre des études en post-graduation.	16	32
Faire n'importe quel travail sauf l'enseignement.	03	06

Tableau 25

En ce qui concerne la carrière professionnelle envisagée après avoir achevé le cursus de licence, nous avons constaté que : 32% de notre échantillon d'enquête envisagent une carrière universitaire, 30% projettent d'enseigner au lycée, 28% au collège, 18% au primaire, tandis que 06% comptent faire n'importe quelle activité sauf l'enseignement. Ce résultat peut être expliqué par les motivations financières. Toutefois, pour mieux saisir la nuance des réponses des étudiants sondés à l'item 3, il convient de faire une autre étude dans laquelle seront associés les résultats des étudiants pour comprendre la relation entre le profil des étudiants et la carrière professionnelle envisagée.

Item 04 : L'accès à la bibliothèque de l'institut est			
	Facile	Difficile	Impossible
Nombre	34	16	/
%	68	32	/

Tableau 26

Paradoxalement 68% des étudiants questionnés qualifient de facile l'accès à la bibliothèque de leur institut, et 32% déclarent difficile l'accès à la même bibliothèque.

Item 05 : Le nombre d'ouvrages disponible est			
	Suffisant	Moyen	Insuffisant
Nombre	14	31	05
%	28	62	10

Tableau 27

62% des étudiants soumis à l'enquête affirment que le nombre d'ouvrages que contient la bibliothèque de leur institut est moyen. Cette attitude reflète une certaine réalité des bibliothèques des universités algériennes. Le manque d'ouvrages ne caractérise pas seulement les établissements scolaires mais aussi même les établissements universitaires. 28% seulement déclarent ce nombre d'ouvrages suffisant. Cette tranche s'est limitée éventuellement aux titres disponibles au niveau de la bibliothèque. 10% affirment que le nombre d'ouvrages existant est insuffisant.

Item 06 : Le nombre d'ouvrages exploité			
	Beaucoup	Peu	Aucun
Nombre	24	26	/
%	48	52	/

Tableau 28

48% des étudiants composant la population questionnée affirment qu'ils ont exploité beaucoup d'ouvrages dans leur cursus universitaire, tandis que 52% déclare avoir utilisé peu d'ouvrages. Cette dernière tranche qualifie ainsi le nombre d'ouvrages exploité car les références recherchées ne sont pas disponibles au sein de la bibliothèque de leur institut.

Item 07 : Les titres exploités sont des ouvrages			
	Linguistiques	Didactiques	Littéraires
Nombre	31	15	32
%	62	30	64

Tableau 29

Respectivement 62% et 64% des étudiants soumis à l'enquête affirment avoir exploité des ouvrages linguistiques et littéraires et 30% déclarent avoir utilisé des ouvrages didactiques et ce, est dû au fait que la plupart des modules composant le cursus universitaire de licence de français sont des modules linguistiques et littéraires. Il y a un seul module de didactique des langues placé à la fin du cursus (en 4^{ème} année).

La question 08 nous a permis de vérifier si les étudiants de notre échantillon d'enquête distinguent vraiment les titres appartenant à ces trois sous-spécialité. Effectivement, dans la majorité des cas, les titres annoncés correspondent aux réponses données dans la question 07.

Item 09 : Le nombre d'œuvres littéraires lues par année					
	Moins de 5	De 6 à 12	De 13 à 18	Plus de 18	NI
Nombre	28	18	01	01	02
%	56	36	02	02	04

Tableau 30

56% de la population estudiantine questionnée affirment lire moins de 05 œuvres littéraires par année. Il est fort probable que, cette tranche d'étudiant lit des œuvres qui sont en relation avec les contenus de leurs modules et/ou demandées par les enseignants. Ce résultat exprime le peu d'intérêt qu'accorde la majorité des étudiants sondés à la lecture littéraire en tant qu'activité universitaire, intellectuelle et instructive. 36% seulement des étudiants déclarent avoir lu entre 06 et 12 ouvrages littéraires par année.

Item 10 : Le(s) genre(s) des lectures préférées. A choisir quatre genres.		
Genre	Nombre	%
Roman réaliste	13	26

Roman sentimental	21	42
Roman psychologique	05	10
Roman policier	09	18
Roman fantastique	05	10
Roman d'aventures	21	42
Roman de fiction	06	12
Nouvelles	07	14
Contes	38	76
Poésie	22	44
Théâtre	19	38
Bande dessinée	05	10
Biographie	07	14
Journaux ou magazines	22	44

Tableau 31

Contrairement aux enseignants, le genre le plus lu (76%) chez les étudiants est le conte. Concernant le genre romanesque, le roman sentimental et le roman d'aventures sont les genres littéraires préférés des étudiants. Ceci peut être expliqué par le fait que les étudiants lisent pour se distraire. 44% lisent les journaux ou magazines et le même pourcentage déclare lire le genre poétique. 38% affirment s'intéresser au genre théâtral.

Item 11 : La relation lecture/apprentissage chez les étudiants			
	Facilite	Apporte un plus	Ne contribue en aucun cas
Nombre	30	20	/

%	60	40	/
---	----	----	---

Tableau 32

Pour la totalité des étudiants questionnés, la lecture littéraire facilite ou du moins apporte un plus à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Aucun sujet n'a affirmé que la lecture ne contribue en aucun cas à l'apprentissage de la langue. C'est une attitude positive, néanmoins il faudrait vérifier ce que signifie pour eux la lecture littéraire, car d'après la question 10, les étudiants lisent uniquement pour se distraire. Il s'agit donc d'initier les étudiants à une lecture littéraire critique et instructive.

Item 12 : L'apport de la lecture est au niveau de la compétence					
	Linguistique	Communicative	Discursive	Culturelle	NI
Nombre	37	18	10	26	01
%	74	36	20	52	02

Tableau 33

De même que les enseignants de français, plus de la moitié (74%, 52%) des étudiants que nous avons interrogés pensent que l'apport de la lecture littéraire à l'enseignement apprentissage de la langue est au niveau des compétences linguistique et culturelle. 36% pensent que cet apport est au niveau de la communication et 20% au niveau de la compétence discursive. A signaler qu'un étudiant n'a pas répondu à cette question. Le pourcentage peut dépasser les 100% en raison des différentes combinaisons possibles.

Item14 : la lecture est-elle indispensable à l'enseignement du FLE ?			
	Oui	Non	NI
Nombre	35	14	01

%	70	28	02
---	----	----	----

Tableau 34

Concernant la relation lecture/enseignement, 70% de la population composant notre échantillon d'enquête pensent que la lecture littéraire est indispensable à l'enseignement du français langue étrangère. Contrairement à cette tranche d'étudiants, 28% pensent que la lecture n'est pas indispensable à l'enseignement de la langue. Et ce en raison éventuellement du fait que ces étudiants considèrent que la lecture est une simple activité de loisirs.

Item 15 : La relation des étudiants à la littérature est				
	Privilégiée	Professionnelle	Conflictuelle	Indispensable
Nombre	16	14	04	16
%	32	28	08	32

Tableau 35

32% d'étudiants questionnés déclarent avoir une relation privilégiée avec la littérature, et le même taux affirment avoir une relation indispensable à la littérature. Ce résultat nous renseigne sur le fait que la population de notre échantillon donne la même signification à une relation privilégiée qu'indispensable. 28% pensent avoir une relation d'ordre professionnel (dans le cadre des études universitaires) tandis que 08% déclarent avoir une relation conflictuelle avec la littérature.

Concernant la question 16 et après avoir examiné minutieusement toutes les réponses des questionnaires que nous avons récupérés, nous avons pu dégager une synthèse et classer les réponses en 07 catégories que résume le tableau suivant :

Item16 : La littérature est

Catégorie	N	%
- Un moyen d'expression.	03	06
- Un ensemble d'œuvres.	05	10
- Un moyen de connaissance de Soi et de l'Autre.	24	48
- Un support d'enseignement/apprentissage.	15	30
- Un moyen de distraction.	06	12
- Une culture générale.	01	02
- Un art.	13	26
- NI	06	12

Tableau 36

Nous avons relevé quelques réponses contenant plusieurs catégories que mentionne le tableau ci-dessus ainsi que des réponses ambiguës et mal formulées ce qui était à l'origine de la difficulté de les cerner. Nous précisons aussi que le pourcentage dépasse 100% en raison de plusieurs combinaisons de réponses possibles.

Pour 48% des sujets que nous avons soumis à l'enquête, la littérature est un moyen permettant de se découvrir et découvrir l'Autre. Pour cette tranche d'étudiants, l'œuvre littéraire est un champ où se mêlent la culture, la civilisation et l'histoire des nations. Dans ce sillage, l'auteur peut être considéré comme le porte-parole de son peuple du moment qu'il parle de lui et en son nom.

Pour 30% de notre population, la littérature représente le meilleur moyen pour apprendre la langue. Pour eux, le texte littéraire permet d'enrichir le vocabulaire et de développer des connaissances sur la norme et le bon usage de la langue. L'écrivain, dans cette optique, est considéré comme le meilleur usager de la langue et son texte est le modèle où certains aspects de la langue

sont agencés de manière plus ou moins parfaite et qui permet le meilleur apprentissage de la langue.

Pour 26% de notre échantillon, la littérature est tout simplement un art. Ces étudiants mettent en valeur l'aspect esthétique du texte littéraire et le considèrent comme un domaine où se mêlent l'imagination, le merveilleux et le beau. 12% pensent que la littérature est un moyen de distraction, pour 10% c'est un ensemble d'œuvres et 06% d'étudiants se placent du côté de l'auteur et affirment que la littérature est un moyen d'expression. A noter que six (06) étudiants n'ont pas répondu à cette question en raison, éventuellement, de la difficulté de définir la littérature en tant que concept.

3-1-2-3 Synthèse

Après examen des résultats obtenus, nous parvenons à la synthèse suivante :

- Nous avons constaté que la majorité de la population estudiantine composant notre échantillon a été inscrite en licence de français de sa propre volonté. Cela signifie que la majorité des étudiants sondés a réussi à s'inscrire dans la spécialité choisie, et le diplôme de licence en langue française représente un projet pour eux. Ce projet consiste essentiellement à apprendre et/ou maîtriser la langue française. Ces étudiants espèrent faire une carrière professionnelle sinon à l'université du moins dans l'éducation nationale.
- Pour une bonne partie des étudiants interrogés, la littérature est le reflet de l'histoire, de la civilisation et de la culture des peuples. Elle constitue l'une de ses références. Le texte littéraire est l'espace où l'écrivain façonne la langue et dévoile l'aspect esthétique du langage dans le but, non seulement de se servir de sa langue mais aussi de servir la langue. L'apport du texte littéraire est donc considérable à l'enseignement/apprentissage de la langue. Cette tranche d'étudiants est la plus investie dans son projet d'étude. Cependant, de nombreux étudiants soumis à l'enquête lisent essentiellement pour se distraire, et

ne tirent pas profit de la lecture critique et instructive des textes littéraires.

Conclusion

Dans ce travail de recherche, nous avons essayé d'étudier le rapport des enseignants et des étudiants de fin de cycle (futurs enseignants) à la littérature, au travers des représentations qu'ils se font du texte littéraire et de son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue.

Cette problématique porte sur le rapport des enseignants aux savoirs et aux pratiques à transmettre, en particulier les savoirs littéraires et les pratiques littéraires de lecture, ainsi qu'au rôle de la formation universitaire dans la construction de ce rapport dans le cadre de la formation initiale des enseignants, au travers des représentations.

Comme l'affirment les spécialistes, l'enseignant, qu'il soit conscient ou pas, est porteur de représentations qui constituent un modèle qui impacte directement ses pratiques d'enseignement, ses choix pédagogiques et ses interactions avec les élèves. Ainsi, il peut favoriser certaines approches pédagogiques, ou certains contenus par rapport à d'autres. Ses modèles de représentations sont le fruit de plusieurs facteurs : ses parcours de formation, ses expériences, ses valeurs, ses croyances, ses connaissances, sa culture, etc. En outre, les représentations de l'enseignant influencent également celles des élèves et peuvent même faire l'objet de transmission, comme elles peuvent évoluer avec de nouvelles expériences, des formations continues, des recherches, etc. La prise en compte des représentations et leurs implications didactiques dans une situation d'enseignement/apprentissage permet à l'enseignant de réfléchir de manière critique sur sa pratique et d'adapter ses approches pour favoriser l'apprentissage des élèves.

C'est dans ce sens que nous nous sommes intéressés dans ce travail à la manière avec laquelle les enseignants et les futurs enseignants se représentent le texte littéraire et son rôle dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Car, d'une part, outre son apport linguistique et culturel, le texte littéraire est une expérience particulière du langage humain : lire et comprendre un texte

littéraire signifie vivre une expérience particulière de lecture. D'autre part, l'une des premières tâches de l'enseignant, en particulier du point de vue des nouvelles orientations pédagogiques et didactiques caractérisées notamment par le changement de paradigme où l'accent est de plus en plus mis sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, consiste à donner goût à l'apprenant : le goût de chercher, de lire, d'interroger et de s'interroger. Chose qui ne pourrait se réaliser sans la prise en compte du rapport de l'enseignant aux contenus d'enseignement, et de l'influence de celui-ci sur le rapport des apprenants à ces mêmes contenus.

En affirmant partiellement nos hypothèses, ce travail de recherche, loin d'être exhaustif, nous a permis d'identifier les représentations de la littérature et de son rôle dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue chez les enseignants et les étudiants de fin de cycle, futurs enseignants de français. Pour les premiers, le texte littéraire est un support efficient. Son apport à l'enseignement de la langue est incontestable. Il contribue au développement des compétences linguistique et culturelle des apprenants. Pour les étudiants de fin de cycle, le texte littéraire est à la fois l'espace où se manifeste l'utilisation perfectionnée de la langue, et un miroir à travers lequel se diffuse la culture de la société à laquelle appartient l'écrivain. D'autres considèrent la littérature comme un moyen de distraction.

Les enseignants interrogés expriment explicitement le nouveau méthodologique qui caractérise le texte littéraire et son rôle dans le cours de langue. Les représentations des enseignants sont en concordance avec l'évolution de la place de la littérature dans les méthodologies d'enseignement des langues, notamment en ce qui concerne l'approche communicative et la perspective actionnelle. Cependant, l'exploitation des textes littéraires dans le cours de FLE se limite à ceux proposés dans le manuel de langue. Ce dernier propose des textes littéraires comme des documents authentiques au service de la compétence communicative. Par

ailleurs, les finalités du système éducatif algérien dépassent largement la compétence communicative et visent à former 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.* »¹ Cette finalité ne peut être réalisée que si l'école contribue à promouvoir la littérature comme une pratique culturelle qui résulte d'une volonté de savoir et d'épanouissement dans la vie. Du côté des étudiants de fin de cycle, il semble que la lecture littéraire est une activité qu'ils pratiquent uniquement dans le cadre de l'apprentissage de la langue et loin d'être une pratique culturelle personnelle et continue en dehors de la classe. En outre, les étudiants liseraient uniquement les textes littéraires imposés par les enseignants dans le cadre des matières littéraires.

Ainsi, il en ressort la nécessité de :

- Penser l'enseignement et l'apprentissage de la littérature, du texte littéraire et de la lecture littéraire dans le cadre d'une didactique de la littérature cohérente qui prend en compte les compétences des apprenants, les contextes culturels, historiques et technologiques et les différents niveaux de lecture.
- Créer un espace commun de travail, d'échange et de recherche entre les universités et l'école afin de permettre aux enseignants-chercheurs en didactique des langues d'appréhender les difficultés et les problèmes que rencontrent les enseignants (praticiens de l'enseignement) dans les différents paliers de l'éducation nationale, et en faire des problématiques de recherche en vue de proposer des modèles et des solutions adaptées au contexte éducatif algérien. Rapprocher l'école de l'université permet à cette dernière d'accumuler des expériences et des savoirs qui vont faire de l'université une institution moteur de la société dans son ensemble,

¹ Article 2 de la Loi n° 08- 04 du 23 Janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale

capable de proposer des solutions aux problèmes existant et surtout d'anticiper les enjeux à venir.

- Concevoir des programmes de formation continue pour les enseignants à travers les structures d'inspection afin de les mettre au fait de l'actualité de la recherche en pédagogie et en didactique des langues étrangères. De même pour les étudiants à travers l'insertion des modules didactiques et psychopédagogiques tout au long du cursus universitaire de licence. Ainsi, ils trouveront dans ces programmes les différentes réflexions et approches concernant l'exploitation du texte littéraire dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue ;
- Sensibiliser les enseignants et les apprenants de langues de l'apport pertinent de la lecture littéraire à l'enseignement et à apprentissage des langues, ainsi qu'à la construction de l'esprit critique et l'épanouissement de la personnalité ;
- Prendre en considération les différentes spécificités de l'apprenant ainsi que les particularités des situations dans la conception des programmes d'enseignement/apprentissage du FLE, particulièrement au niveau du choix des textes supports. Car, « *enseigner, c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général. On se met à apprendre une langue, on l'acquiert et on la pratique dans un contexte biologique, biographique et historique* »². Pour ce faire, un répertoire de textes où l'on prend en compte les particularités culturelles de la société algérienne doit être mis en place pour permettre à l'enseignant de construire ses séquences didactiques à partir d'un univers culturel proche de l'apprenant.

² P. Martinez, La didactique des langues étrangères, Ed. PUF, Paris, 2002, p.8

Pour mieux appréhender la problématique des représentations de la littérature et du texte littéraire et leur rapport avec les situations d'enseignement et d'apprentissage, il serait intéressant d'orienter la recherche sur les représentations dans au moins deux directions : la première consisterait à élargir l'étude des représentations de la littérature et du texte littéraire, tant du côté des enseignants que des apprenants, vers d'autres contextes et échelles, tout en cherchant à comprendre le processus de formation ainsi que les facteurs qui sont à l'origine de leur formation. L'autre direction consisterait à identifier les modèles didactiques et les pratiques d'enseignement /apprentissage susceptibles d'agir sur les représentations des enseignants et des apprenants et améliorer ainsi leur rapport à la littérature comme pratique sociale, au texte littéraire comme objet didactique et à la lecture littéraire comme pratique culturelle.

Bibliographie

Livres et articles de revues:

ABRIC J.C. *Pratiques sociales et représentations*, Ed. PUF, Paris, 1994.

ALBERT M-C. Souchon M. *Les textes littéraires en classe de FLE*, Ed. Hachette Livre, Paris, 2000.

ASTIER P. *Se voir dans les yeux d'un autre, Questions de Recherches en Education -2, Action et identité : enjeux pour la recherche en formation*, Ed. INRP, Paris, 2001.

BARTHES R. *Le plaisir du texte*, Coll. Tel Quel, Ed. Le Seuil, Paris 1973

BEACCO J- C. *La dimension culturelle des enseignements des langues*, Ed. Hachette Livre, Paris, 2000.

BENAMOU M. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Ed. Hachette Larousse, Paris, 1971.

BERARD E. *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Ed. CLE International, Paris, 1991.

BERGEZ, D., LAUVERGNAT-GAGNIERE, C., PAUPERT, A., STALLONI, Y. & VANNIER, G. (Dir). *Précis de littérature française*. Armand Colin. 2009

BERGAZ D. *L'explication du texte littéraire*, Ed. Bordas, Paris, 1989.

BOUDON R. *L'Idéologie. L'origine des idées reçues*, Ed. Fayard, Paris, 1986

BOYER H. (Sous la dir. de), *Langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestion*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2004.

CALVET Louis-Jean, *La sociolinguistique*, Coll. Que sais- je ?, 2^{ème} Ed., PUF, Paris, 1996.

CANVAT K. *Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives*. Enjeux, 1999, pp. 93-111.

-Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire, Ed. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1999.

- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Etudes de linguistique appliquée n° 108* Didier-Erudition, Paris, 1997
- CHAURAND Jacques, *L'histoire de la langue française*, Que-sais-je? Ed. PUF, Paris, 2006.
- CHISS Jean- Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, (Sous la dir. de), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Coll. Savoirs Pratiques, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2005.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Ed. Didier, Paris, 2001.
- CUQ Jean- Pierre, *Dictionnaire de didactique de français, langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International, Paris, 2003.
- CUQ J-p. GRUCA I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Horizon Groupe, paris, 2002.
- CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*, Ed. CLE International, Paris, 1998
- DABENE L. CICUREL F. LAUGA-HAMID M.-C. FOERSTER C. *Variations et rituels en classe de langue*, Coll. LAL. Ed. Hatier-Crédif, Paris, 1990.
- DABENE Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Ed. Hachette, Paris, 1994,
- DENHIÈRE G. et Baudet S. *Lecture, compréhension de texte et science Cognitive*, Ed. PUF, Paris, 1992
- DE NUCHEZE Violaine, COLLETTA Jean-Marc, (Sous la dir. de), *L'interaction en question*, Coll. Lidil, n°12, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, France, 1995.
- De ROBILLARD, D. BENIAMINO Michel, *Le français dans l'espace francophone*, Honoré Champion Editeur, Paris, 1996.
- DUFAY, J-L. GEMENNE L. et LEDUR D. *Pour une lecture littéraire : Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Ed. De Boeck/Duculot, Bruxelles, 1996.
- DURKHEIM, E., *Représentations individuelles et représentations sociales*, in *Sociologie et philosophie*, 1^{ère} édition, PUF, 1951.
- GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Ed. CLE international, Paris, 1980.

- GIACOBBE, J. *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, CNRS EDITIONS, Paris, 1992.
- GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*, Ed. Gaëtan Morin, Boucherville, 2000
- GIORDAN, A, GIRAULT, Y. et CLEMENT, *Conceptions et connaissances*, Ed. Peter Lang, Berne, 1994
- HALTE, J-F. *La didactique du français*, Ed. PUF, Paris, 1992.
- HUGON, M.-A., *Transformer ses pratiques d'enseignement au lycée et au collège: de la recherche-action à la formation-action*, *Questions de Recherches en Education –1, Le Laboratoire Civiic, Université de Rouen*, INRP, Paris, 1999
- JODELET, D. *Les Représentations sociales*, Ed. PUF, Paris, 1991.
- KRAMSCH, C. *Interactions et discours dans la classe de langue*, Coll. LAL. Ed. Hatier-Crédif, Paris, 1984
- LAUTIER, N. *Psychosociologie de l'éducation, Regard sur les situations d'enseignement*, Ed. Armand Colin, Paris, 2001.
- LEVI-STRAUSS, C. (1950). *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*. Dans M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris. 1950.
- LIEBERMAN, S. *Les Effets des changements de rôles sur les attitudes*, *Eléments de sociologie*, Ed. Armand Colin, Paris, 1978.
- MAINGUENEAU, D. *Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature*. *Le français aujourd'hui*, 141/2003, 73-82.
- MANDROUX - C.I et TAUVRON, A-M. *Enseigné la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Ed. Armand Colin, Paris, 1998.
- MANNONI, P. *Les représentations sociales*, Coll. Que sais-je ?, Ed. PUF, Paris, 1998.
- MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ? 1^{ère} Ed. PUF, Paris, 1996.
- MATTHEY, M. (Sous la dir. de), *Les Langues et leurs images*, Ed. IRDP, Neuchâtel, 1997.

MOLINER, P., *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Coll. Vies sociales, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1994

MOORE, D., (Sous la dir. de), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Coll. CREDIF Essais, Ed. Didier, Paris, 2001.

MOSCOVICI, S. (Sous la dir. de), *Introduction à la psychologie sociale*, Ed. Larousse, Paris, 1972.

-*La Psychanalyse, son image et son public*, 2e édition, Ed PUF, 1976

OCDE, *L'enseignant aujourd'hui, fonctions, statut, politiques*, Paris, 1990

PELPEL, P. *Se former pour enseigner*, Ed. DUNOD, Paris, 2002.

PEYTARD, T. *Littérature et classe de langue*, Ed. Hatier Crédif, Paris, 1982.

PORCHER, L. *Champ de signes*, Didier, 1987

-*Le français langue étrangère*, Ed. Hachette/Education, Paris, 1995.

PROVOST, M. *De la lecture...à la culture. Le plaisir d'explorer la littérature au secondaire*, Services documentaires multimédias, Montréal, 1995.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Nathan-CLE international, Paris. 1988. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>

PUREN, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Ed. Didier, Paris, 1994.

PUREN, C. *Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues*. Langues moderne n°1/1995.

REUTER, Y. *Introduction à l'analyse du roman*, Ed. Bordas, Paris, 1991.

ROSIER, J-M. *La didactique du français*, Coll. Que sais-je, Ed. PUF, Paris, 2002.

SECA, J-M. *Les Représentations sociales*, Coll. Cursus Sociologie, Ed. Armand Colin, Paris, 2001

SEOUD, A. *Pour une didactique de la littérature*, Ed. Didier, Paris, 1997.

STOETZEL, J. *La conception actuelle du concept d'attitude en psychologie sociale*, in MENDRAS H., *Éléments de sociologie*, Textes, Paris, Ed. Armand Colin 1968

TAUVERON, C. (Sous la dir. de), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, Paris, 2001

VECK, B. (Sous la dir. de). *La culture littéraire au lycée: des humanités aux méthodes?*, INRP, Paris, 1994.

YAGUELLO, M. *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Ed. Le Seuil, Paris, 1988.

ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues Etrangères*, Coll. Crédif Essai, Ed. Didier, Paris, 1993.

Thèses :

DAKHIA Abdelouahab, *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*, Thèse de doctorat d'état, Université El-Hadj Lakhdar de Batna.

EL HOYEK Samir, *Représentations identitaires et rapport à la formation continue –Cas des enseignants de français du Liban-*, Thèse de doctorat (en ligne), Université CHARLES DE GAULLE – LILLE 3. Disponible sur : www.fsedu.usj.edu.lb/docs/projrecherche/samirhoyek.pdf

HEBERT Manon, *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 (en ligne), Université de Montréal. Disponible sur : www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf

RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse de doctorat (en ligne), Université Rennes 2 – Haute Bretagne. Disponible sur : <http://refef-asie.org/document/these/RAZAFIMA.pdf>

SANTACROCE Michel, *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère, Proposition pour une grammaire transitionnelle*, Thèse de doctorat (en ligne), Université de Paris III – Sorbonne nouvelle. Disponible sur : www.revue-texto.net/marges/...santacroce_m/volume3.pdf

Dictionnaires :

Dictionnaire Hachette encyclopédique, 1998.

Dictionnaire Larousse encyclopédique 2002.

Cédéroms :

Encyclopédie Encarta 2009.

Encyclopaedia Universalis 2004.

Sitographie :

ABRIC Jean-Claude, cité par Marie-Odile, *Concept de représentation sociale*, disponible sur :

http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html

BISHOP Marie-France, ULMA Dominique, *Place et valeurs de la littérature à l'école. Approche historique et comparative. Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage : difficultés et résistances*, actes de colloque de AIRDF, octobre 2005. Texte disponible sur :

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/>

BOURDIEU P. *Le sens pratique*, Paris, Ed minuit. Extrait disponible sur : www.classiques.uqac.ca/

CASTELLOTI. V, MOORE. D, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, P. 16. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

Emile Durkheim (1898), *Représentations individuelles et représentations collectives*, disponible sur le site : www.uqac.quebec.ca/classiques_des_sciences_sociales/index.html

GOLDENSTEIN J-P. *Quels enseignements pour quelles littératures ?* In Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 3 « Les enseignements de la littérature » (Rencontres de janvier 1991) disponible sur : www.asdifle.org/cahier_n3

JODELET Denise, *Les représentations sociales* (extrait), Paris, PUF, 1994, Extrait disponible sur : www.classiques.uqac.ca

KANVAT Karl, *La littérature : après l'ère du soupçon ?* Texte disponible sur : www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/.../Karl_Canvat.pdf -

Maingueneau, cité par Annette Boudreau, Raoul Boudreau, *La littérature comme moyen de reconquête de la parole. L'exemple de l'ACADIE*. In GLOTTOPOL – N° 3 – Janvier 2004 disponible sur : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

Marie-Laure POLETTI, *Pédagogie du texte littéraire*. Texte disponible sur : www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/03poletti.pdf -

ROUXEL Annie, *Qu'entend-on par lecture littéraire*, In *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Texte définitif de colloque (octobre 2004). Disponible sur : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_actes.htm

SEARA Rodriguez, *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Article disponible sur : http://www.uned.es/catudela/revista/n001/art_8.htm

VIAU R. In T. HUART, *Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes*, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. 7-8/2001. Disponible sur : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers7_12.pdf

Annexes

République Algérienne Démocratique et Populaire.
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université de OUARGLA.
Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
Département des Langues Etrangères.

Ecole doctorale de français
Antenne de l'université de OUARGLA

**Questionnaire adressé aux PES de français de la ville de
OUARGLA**

Ce travail entre dans le cadre d'une recherche scientifique sur :

**Les représentations de la littérature et de son rôle dans
l'enseignement/apprentissage du FLE.
Cas des PES de français de la ville de OUARGLA et des étudiants de
4^{ème} année licence de français de l'université de OUARGLA.**

*Nous vous remercions de bien vouloir y contribuer en consacrant quelques
minutes de votre précieux temps à remplir ce questionnaire.*

Age :..... (Facultatif)

Sexe : masculin féminin

Etablissement :.....

Vous êtes priés de répondre sans nuance aux questions suivantes :

1) A quels niveaux enseignez-vous le français ? (Veuillez préciser la filière).

1^{ère} AS.

2^{ème} AS.

3^{ème} AS.

2) Votre nombre d'années d'expérience en enseignement du français au secondaire :

1^{ère} année.

Moins de 5ans.

6 à 15ans.

15ans et plus.

3) Dans quelle université ou institut avez-vous reçu votre formation ?

.....

4) Quel diplôme avez-vous obtenu ?

Licence d'enseignement.

Licence libre.

Magistère. (Veuillez préciser l'option)

5) A l'école, les élèves ont-ils accès à la bibliothèque ?

Oui.

Non.

6) Si oui, le nombre d'ouvrage de littérature française est-il :

Suffisant.

Moyen.

Insuffisant.

7) Exploitez-vous ces ouvrages avec vos élèves ?

Oui.

Non.

8) Lisez-vous :

- La presse ?
- Les revues ?
- Les romans ?

9) Quels sont les trois derniers livres que vous avez lus ?

.....
.....
.....

10) Combien d'œuvres littéraires lisez-vous en moyenne par année ?

- Moins de 5.
- De 6 à 12.
- 18 et plus.
- De 13 à 18.

11) De quel(s) genre(s) sont vos lectures préférées ? (Choisir 4 genres)

- Roman réaliste.
- Roman sentimental.
- Roman psychologique.
- Roman policier.
- Roman fantastique.
- Roman d'aventures.
- Roman de fiction.
- Nouvelles.
- Contes.
- Poésie.
- Théâtre.
- Bande dessinée.
- Biographie.
- Journaux ou magazines.

12) Conseillez-vous à vos élèves de lire les romans de littérature française ?

- Oui.
- Non.

13) Si oui, quels genres leur conseillez-vous de lire ? (choisir 4 genres)

- Roman réaliste.
- Roman sentimental.
- Roman psychologique.
- Roman policier.
- Roman fantastique.
- Roman d'aventures.
- Roman de fiction.
- Nouvelles.
- Contes.
- Poésie.
- Théâtre.
- Bande dessinée.
- Biographie.
- Journaux ou magazines.

14) Pensez-vous que la lecture des romans :

- Facilite
- Apporte un plus à
- Ne contribue en aucun cas à l'apprentissage du français ?

15) Si la lecture des romans apporte un plus ou facilite l'apprentissage du français, selon vous cet apport est au niveau de :

- La compétence linguistique.
- La compétence communicative.
- La compétence discursive.
- La compétence culturelle.

16) Si la lecture des romans ne contribue en aucun cas à l'apprentissage du FLE, dites pourquoi :

.....
.
.....
.
.....
.
.....
.

17) La lecture est-elle une activité indispensable à votre métier ?

- Oui. Non.

18) Votre relation à la littérature est-elle :

- Privilégiée ?
- Professionnelle ?
- Conflictuelle ?
- Indispensable ?

19) Dites en quelques mots ce que signifie pour vous la littérature.

.....
.....
.....
.....

République Algérienne Démocratique et Populaire.
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université de OUARGLA.
Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
Département des Langues Etrangères.

Ecole doctorale de français
Antenne de l'université de OUARGLA

**Questionnaire adressé aux étudiants de 4^{ème} année licence de français de
l'université de OUARGLA**

Ce travail entre dans le cadre d'une recherche scientifique sur :

**Les représentations de la littérature et de son rôle dans
l'enseignement/apprentissage du FLE.
Cas des PES de français de la ville de OUARGLA et des étudiants de
4^{ème} année licence de français de l'université de OUARGLA.**

*Nous vous remercions de bien vouloir y contribuer en consacrant quelques
minutes de votre précieux temps à remplir ce questionnaire.*

Age :..... (Facultatif)

Sexe : masculin féminin

Vous êtes priés de répondre sans nuance aux questions suivantes :

1) Avez-vous choisi votre cursus universitaire de licence de français ?

Oui. Non.

2) Si oui dites pourquoi ?

.....
.....
.....

3) Après avoir achevé votre cursus universitaire de licence vous envisagez :

- D'enseigner au primaire ?
- D'enseigner au collège ?
- D'enseigner au lycée ?
- De poursuivre vos études en post-graduation ?
- De faire n'importe quel travail sauf l'enseignement ?

4) L'accès à la bibliothèque de votre institut est-il :

- Facile ?
- Difficile ?
- Impossible ?

5) Le nombre d'ouvrage existant est-il :

- Suffisant ?
- Moyen ?
- Insuffisant ?

6) Combien d'ouvrages avez-vous exploité durant votre cursus universitaire ?

- Beaucoup
- Peu
- Aucun

7) Vous avez exploité des ouvrages :

- Linguistiques ?
- Didactiques ?
- Littéraires ?

8) Quels sont les trois derniers titres que vous avez lus ?

.....
.....
.....
.....

9) Combien d'œuvres littéraires lisez-vous en moyenne par année ?

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Moins de 5. | <input type="checkbox"/> 18 et plus. |
| <input type="checkbox"/> De 6 à 12. | <input type="checkbox"/> De 13 à 18. |

10) De quel(s) genre(s) sont vos lectures préférées ? (Choisir 4 genres)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Roman réaliste. | <input type="checkbox"/> Nouvelles. |
| <input type="checkbox"/> Roman sentimental. | <input type="checkbox"/> Contes. |
| <input type="checkbox"/> Roman psychologique. | <input type="checkbox"/> Poésie. |
| <input type="checkbox"/> Roman policier. | <input type="checkbox"/> Théâtre. |
| <input type="checkbox"/> Roman fantastique. | <input type="checkbox"/> Bande dessinée. |
| <input type="checkbox"/> Roman d'aventures. | <input type="checkbox"/> Biographie. |
| <input type="checkbox"/> Roman de fiction. | <input type="checkbox"/> Journaux ou magazines. |

11) Pensez-vous que la lecture des romans :

- Facilite.
- Apporte un plus à
- Ne contribue en aucun cas à l'apprentissage du français. ?

12) Si la lecture des romans apporte un plus ou facilite l'apprentissage du français, selon vous cet apport est au niveau de :

- La compétence linguistique.
- La compétence communicative.
- La compétence discursive.
- La compétence culturelle.

13) Si la lecture des romans ne contribue en aucun cas à l'apprentissage du FLE, dites pourquoi :

.....
.....
.....
.....

14) Pensez-vous que la lecture est une activité indispensable au métier de l'enseignement de FLE ?

Oui.

Non.

15) Votre relation à la littérature est-elle :

Privilégiée.

Professionnelle.

Conflictuelle.

Indispensable.

16) Dites en quelques mots ce que signifie pour vous la littérature.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....