

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHEIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTERATURE FRANCAISE



polycopié de cours

MODULE : LE TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DE LANGUE

Niveau : Master 1 Didactique

Proposé par : Dr. SAOULI Sonia

Année universitaire : 2022/ 2023

TABLE DES MATIERES

Introduction Générale

Objectifs du cours

CHAPITRE 1 : Littérature et enseignement du FLE : perspectives générales et réflexions

Pédagogiques

Avant- propos

- 1. Qu'est-ce-qu'un texte ?**
- 2. Distinction entre texte / discours**
- 3. Les principaux aspects du texte**
- 4. Définition du texte littéraire**
- 5. Statut du texte littéraire dans l'enseignement supérieur**
- 6. La didactique de la littérature: naissance, objectifs et évolution**
 - 6.1. Crise de l'enseignement de la littérature**
 - 6.2. La didactique de la littérature : pour un renouveau théorique**
 - 6.3. Naissance de la didactique de la littérature**
 - 6.4 . Soucis et revendications des chercheurs en didactique de la littérature**
 - 6.5. La didactisation du texte littéraire**
 - 6.6. Objectifs de la didactique de la littérature**
 - 6.6.1. Développer les compétences en lecture-écriture
 - 6.6.2. Construire la littérature comme objet de connaissance
 - 6.6.3. Développer des compétences méthodologiques
 - 6.6.4. Aider les apprenants à s'exprimer et à se construire en tant que personnes
 - 6.7. Evolution de la didactique**
- 7. La littérature au sein de la classe de langue**
- 8. La littérature dans l'enseignement du FLE**
 - 8.1. La communication littéraire**
 - 8.2. Pourquoi les textes littéraires en classe de FLE ?**
- 9. Les caractéristiques du texte littéraire**
 - 9.1. La polysémie**

9.2. Le texte littéraire vecteur culturel

9.3. Le texte littéraire et la communication

9.4. La fiction

10. Rôles des textes littéraires en classe de langue

11. La lecture littéraire : élément de définition

11.1. Comment enseigner la lecture littéraire à nos apprenants de FLE ?

11.2. De la lecture à la compréhension

11.3. Les atouts de la lecture littéraire en classe de langue

CHAPITRE 2 : La place de la littérature dans les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage du FLE

1. Introduction

2. Evolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère

2.1. La méthodologie traditionnelle

2.2. La méthodologie directe

2.3. La méthodologie audio-orale

2.4. La méthodologie structuro-audio-visuelle (SGAV)

2.5. L'approche communicative

2.6. L'approche actionnelle

2.7. L'approche interculturelle

3. Conclusion

CHAPITRE 3 : L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE

1. La question de l'exploitation du texte littéraire en FLE

1.1. Les objectifs du texte littéraire

1.2. La longueur du texte

1.3. Le niveau de difficulté linguistique

1.4. Le niveau de difficulté contextuelle et référentielle

1.5. L'encadrement du texte

2. Problématique du choix du texte littéraire en classe de FLE

2.1. Les critères externes

2.1.1. Œuvre entier ou extrait ?

2.1.2. Récits ou dialogues ?

2.1.3. Textes longs ou textes courts ?

2.1.4. Texte littéraire ou document authentique ?

2.1.5. Texte de littérature française (ou francophone) ou texte traduit ?

2.2. Les critères internes

2.2.1. Texte prétexte ou texte modèle ?

2.2.2. Texte classique ou texte moderne ?

2.2.3. Texte original ou texte adapté ?

2.2.4. Texte type ou variante ?

3. Applications

4. Corrigés des applications proposées

5. D'autres textes littéraires à exploiter en classe de FLE

Conclusion générale

Références bibliographiques

Introduction générale

Dans ce document destiné aux étudiants de Master1 didactique, il est question de soulever la problématique de la réintégration de la littérature et, particulièrement du texte littéraire en classe de FLE qui sera analysé et étudié sous différents angles. En premier lieu, nous essayerons de trouver des éléments de réponses à notre questionnement de départ : pourquoi les textes littéraires en FLE ? Et comment la littérature peut être exploitée comme ressource pédagogique efficace en classe de langue ? Et quel est son impact sur l'enseignement-apprentissage du FLE ? Notamment dans l'enseignement supérieur. Ce sont les principales questions que les chercheurs et les spécialistes dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont souligné dans leurs études portant essentiellement sur le texte littéraire et son rôle dans un processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Puis nous nous penchons sur le volet pratique qui consiste à proposer quelques textes littéraires à exploiter en classe de FLE.

Objectifs du cours

Quant aux objectifs de cet enseignement, nous visons en premier lieu, à développer des compétences chez nos étudiants universitaires comme : « affirmer sa personnalité », « découvrir la culture de l'Autre », « interagir de manière harmonieuse avec les autres », « bien communiquer à l'oral et à l'écrit en utilisant les ressources de la langue cible », « construire sa propre compréhension du monde », « s'ouvrir sur d'autres horizons », « agir avec efficacité dans différentes situations de communication ». Et en dernier lieu, nous proposons quelques textes littéraires qui pourront être utiles à l'apprenant en classe de FLE pour se ressourcer.

CHAPITRE 1 : Littérature et enseignement du FLE : Perspectives générales et réflexions pédagogiques

Avant-propos

Avant d'aborder la notion du texte littéraire et d'étudier ses caractéristiques et son statut dans l'enseignement supérieur, il est important de commencer par définir en premier lieu qu'est-ce qu'un texte?

1. Qu'est-ce-qu'un texte?

Le mot texte vient du latin *textus* qui désigne une trame ou un tissu, en d'autres termes, c'est un tissu où s'entrecroisent plusieurs séries de fils qui compose un texte. Cette notion n'est pas encore clairement définie, malgré son utilisation dans le champ de la littérature et de la linguistique, elle est souvent employée comme synonyme de « discours ». Et pour bien distinguer les deux notions; nous appelons un texte, « *toute chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle.* »¹. Quant à la notion de discours, elle est un « *texte en situation, produit dans une situation déterminée (participants, institutions, lieu, temps)* »².

En didactique des langues étrangères, le texte est défini comme, « *un objet de médiation Culturel et outil de Co-construction de connaissances, redevient grâce en particulier aux nouvelles technologies, un objet de recherche incontournable pour plusieurs disciplines, aussi bien pour la didactique* »³.

D'autre part, le chercheur N .E Enkvist explique que tout texte qui déclenche un processus d'interprétation dans une situation de communication bien déterminée, est considéré comme une réussite au niveau d'un acte d'apprentissage.

Dans la même alignée de pensée, Gérard Vigner affirme qu'un texte écrit doit être considéré comme une forme particulière d'utilisation du langage en vue d'assurer une communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs.

Quant à la linguistique textuelle, le texte est,

¹ Canvat, Karl, « *Enseigner la littérature par les genres* » in *Savoirs et pratiques*, 1999, P83

² Ibid. P83

³ Mbengon, Erouma Carole, *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de texte en langue seconde*, thèse de doctorat, université paris8, 2006, P187 .

« Avant tout, une unité composée de n séquences (ou n est compris entre 1 séquence et un nombre n de séquences, par exemple dans un discours politique ou un plaidoyer de plusieurs heures ou encore le conte du Graal ou les Mille et une nuits). Ces n séquences peuvent être soit elliptiques, soit complètes. Compris comme une structure séquentielle : T (texte) se réécrit ainsi : T .structure séquentielle n Séq {elliptiques et complètes} »⁴.

2. Distinction entre texte /discours

Dans la langue courante, le texte renvoie à un document écrit et discours à une communication orale, or dans la linguistique textuelle, cette distinction se base essentiellement sur le concept de contexte qui selon les propos de J .M.ADAM peut être résumé dans les deux formules suivantes :

Discours = Texte + conditions de production.

Texte = Discours - conditions de production.

D'autre part, nous précisons que cette distinction a été critiquée par de nombreux spécialistes dans le domaine de la linguistique, et qui selon leurs conceptions, les deux notions se complètent dans une analyse textuelle centrée essentiellement sur la cohérence et la cohésion d'un texte écrit.

Et c'est à partir des années 60-70, que plusieurs linguistes ont prouvé que le texte écrit, constitue une unité de signification qui ne peut se limiter à un ensemble de phrases, d'où le texte, devient un nouvel objet d'analyse pour les sciences du langage qui se sont développés par la suite en donnant naissance ainsi à une nouvelle approche de texte : la grammaire de texte dans un premier temps , puis nous remarquons la linguistique textuelle qui émerge dans tous les travaux de recherche en didactique et actuellement l'analyse du discours qui devient une approche d'analyse élémentaire dans la plus part des travaux universitaires.

3. Les principaux aspects du texte

Dans leur ouvrage, Savoir-lire, les chercheurs M.P Schmitt et A. Viala énumèrent cinq principaux aspects relatifs au texte que nous proposons dans le passage ci-dessous.

«- Le texte a d'abord un aspect matériel: long ou bref, en vers ou en prose, avec ou sans titre, complet ou fragmentaire ...Cet aspect est un premier ensemble d'indications sur sa nature et son but.

⁴ Adam Jean-Michel, « Types de séquences textuelles élémentaires » in pratiques n°56, décembre 1987, P57.

- *Un texte étant la mise en œuvre d'une langue , sa découverte passe par la compréhension des mots (leur phonétique et leur morphologie) et des phrases (leur syntaxe): une pratique raisonnée de la lecture doit donc, pour rendre compte de cet aspect verbal (qui peut être écrit ou oral), mettre en œuvre certains concepts et démarches de la science qui étudie les faits de langue : la linguistique ; elle doit lui emprunter en particulier la notion même de signe.*

- *Mais la lecture dont traite ce livre dépasse le déchiffrement premier des mots et des phrases et vise le sens dans le texte; phonétique, vocabulaire et syntaxe y sont envisagés dans la mesure où ils produisent des effets de sens, qui constituent l'aspect sémantique du texte.*

- *Un texte porte la marque de l'acte de communication qui l'a produit, de la relation entre son auteur et son lecteur, dans un certain contexte et pour certains buts. Cela constitue l'aspect pragmatique, celui de la pratique de communication. Ce fait social de communication implique que l'on fait appel pour sa compréhension à des éléments relevant de sciences humaines (Histoire, sociologie, psychologie, théorie de la communication ...), même si on les utilise machinalement et sans songer à leur analyse scientifique.*

-*Tout texte, enfin, est un fait culturel significatif de situations sociales et historiques. Il prend place dans l'ensemble des modes d'expression par lesquels une société manifeste ses attitudes, ses comportements et ses valeurs. Donc, ses significations se jouent aussi selon cet aspect symbolique.»⁵.*

4. Définition du texte littéraire

Selon Albert et Souchon, le texte littéraire est « un ensemble de relations qui s'établissent entre trois pôles de la communication littéraire : l'émetteur, le texte et le récepteur. »⁶

Ce dernier est aussi défini par le chercheur Peytard comme étant un document authentique ; « Reconnu, répertorié, enseigné comme tel par des spécialistes (écrivains, critiques, professeurs, ou qui se trouve dans des ouvrages présentant certaines caractéristiques (telles le genre inscrit sur la couverture des : romans, poésies, contes, nouvelles, tragédies etc.) »⁷.

Quant aux didacticiens Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, ils affirment que la réintégration de l'enseignement de la littérature ou l'utilisation du texte littéraire a pris de l'ampleur dans les

⁵ MP. Schmitt, A.Viala, *Savoir-lire: Précis de lecture critique* , Ed Didier, Paris, 1982, P21.

⁶ Souchan, Marc et Albert, Marie-Claude, *Les textes littéraires en classe de langue*, PUF, France, 2000, P174.

⁷ Peytard Jean, *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, 1982, P22 .

méthodes de langue dès les débuts des années 1980 avec l'avènement de l'approche communicative qui considère le texte littéraire ; un document authentique indispensable dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et valide ainsi son utilisation dans le domaine de la didactique des langues étrangères parmi les supports d'apprentissage pour lier langue et culture.

Toutes ces définitions témoignent de l'intérêt que portent les didacticiens à ce support didactique en classe de langue qui a été longtemps négligé dans les méthodes d'enseignement.

Ainsi, « (...) *la littérature-bien choisie, bien exploitée apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme le savoir et le ressenti.* »⁸.

A partir de toutes ces considérations, nous remarquons que le texte littéraire, est de nouveau reconnu comme étant un support élémentaire dans un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, après une longue rupture à cause de son degrés d'écart par rapport à la norme et à la langue standard. Dans ce sens, par rapport aux approches actuelles en didactique, le texte littéraire est devenu, un support didactique indispensable dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère vu sa dimension esthétique et sa richesse culturelle ; ce dernier tisse des liens entre les apprenants, et la langue de l'Autre avec toutes ses dimensions d'où le chercheur Camprubi Besa confirme que,

« *Cette activité connaît aujourd'hui, un heureux regain d'intérêt : sa reconnaissance est bien juste, surtout après les longues années d'ostracisme auquel l'avait condamné la didactique des langues.* »⁹. D'autre part, les chercheurs Proscoli et Voulgaridis expliquent que le texte littéraire permet le développement des compétences communicatives dans différentes situations d'apprentissage chez les apprenants de FLE,

⁸ Defayas Jean Marc, Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage, Paris, Mardaga, 2003, P109.

⁹ Camprubi, Besa, Lecture globale et compréhension écrite en français langue étrangère, Paris, Armand Colin, 1994, P23.

« *Le texte littéraire, quoique peu utilisé pour enseigner le français langue étrangère (surtout à un niveau d'apprentissage élémentaire et intermédiaire), peut devenir un support précieux pour le développement de compétences communicatives langagières des apprenants.* »¹⁰.

En effet, grâce au texte littéraire, l'enseignant de fle peut amener ses apprenants à développer leurs compétences langagières en classe de langue à savoir les compétences linguistiques,interculturelles, discursives et bien d'autres compétences. Quant aux didacticiens Jean pierre Cuq et Isabelle Gruca, ils proposent une approche didactique qui consiste :

« *De ne pas enfermer un texte [littéraire] dans une approche ou une théorie , mais de faire appel à l'ensemble des discours tenus sans avoir à enseigner un métalangage , ce qui ajouterait un obstacle à l'exploitation du texte littéraire , elle permet aussi de donner progressivement des outils d'analyse pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. L'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littérature , mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier, il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité , la progression et la répétition.* »¹¹.

D'autre part, le didacticien Yves Reuter précise que le texte littéraire est un objet précieux dans la masse des textes que peut proposer tout enseignant de FLE car ce dernier possède un statut particulier qu'il lui permet d'exploiter au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue. En ce sens, selon le même chercheur, « *il demeure [...]essentiel parce que son fonctionnement pousse à leurs extrémités les possibilités ludiques , symboliques et imaginaires du langage .* »¹².

5. Statut du texte littéraire dans l'enseignement supérieur

Le texte littéraire dans l'enseignement supérieur change de statut. Pour le secondaire il présentait la norme de la langue et constitue un catalogue de référence sur lequel l'enseignant s'appuie pour amener ses apprenants à construire progressivement leurs propres savoirs, ainsi que s'approprier des outils essentiels pour appréhender d'autres situations d'apprentissage inédites. Au-delà du secondaire, le texte littéraire passe de la norme de référence à la spécificité du texte lui-même qui devint un élément important pour étudier la langue dans une classe de FLE à l'université voir à ce propos le tableau ci-dessous dans lequel les chercheurs Jacqueline

¹⁰ Proscolli A, Voulgaridis C, « *Didactiser un texte littéraire* », Athènes, Kostis Stavros, 2006, P34.

¹¹ Cuq Jean-Pierre et Isabelle Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2005, P420-421.

¹² Reuter Yves et al, Didactique du français : état d'une discipline, Paris, Nathan, 2008, P39.

Biard & Frédéric Denis expliquent ce changement de statut du texte littéraire du cycle secondaire au cycle universitaire.

Niveaux d'études	Secondaire	Début des études littéraires supérieures
Mouvement de la Progression	Du texte à la culture De la singularité du texte à la constitution d'un répertoire de références (culturelles, conceptuelles, historiques, etc.).	De la culture au texte De la généralité des formes (typologies, genres) à la spécificité du texte.
Textes de référence	Les grands textes Classiques	Les textes atypiques
Objectifs de l'analyse Littéraire	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire un fonctionnement textuel produisant des effets de sens. - Communiquer une expérience de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer un discours du savoir. - Produire une écriture critique.

Tableau n°1: Statut du texte littéraire¹³

6. La didactique de la littérature: naissance, objectifs et évolution

6.1. Crise de l'enseignement de la littérature

Pendant de nombreux siècles, la littérature est considérée comme étant le support privilégié de l'enseignement des langues, elle représente ainsi pour la majorité des spécialistes de l'éducation et les pédagogues, l'unique support approprié dans l'enseignement-apprentissage d'une langue, mais avec la diversification des supports pédagogiques, nous remarquons un éclatement remarquable de nouveaux supports qui émergent en classe suite au développement de la technologie et de l'utilisation des supports numérisés dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans la même perspective, le chercheur Pierre Kuenz souligne la présence d'une crise de l'enseignement de la littérature, et que plusieurs enseignants s'interrogent sur la place de la

¹³ Biard Jacqueline, Denis Frédérique, Didactique du texte littéraire : progressions et séquences, ED Nathan, Paris, 1993, P25.

littérature dans l'enseignement d'une langue étrangère. A ce sujet, ils revendiquent le divorce de la littérature des méthodes traditionnelles qui s'avèrent dépassées et ne répondent plus aux nouveaux besoins et attentes des apprenants. Ainsi, un appel à la révolution en matière d'enseignement de la littérature a été ressenti depuis la fin des années 1960. En ce sens, «*Quand on demande aux élèves pourquoi ils ne choisissent pas cette filière [littéraire], ils répondent : parce que elle ne sert à rien, parce que elle ne prépare pas à la vie active.*»¹⁴.

De ce fait, l'innovation des pratiques pédagogiques nous amène à penser à une nouvelle approche de la littérature qui articule conception didactique et nouvelle vision d'exploitation de la littérature. Et c'est de cette manière que la didactique de la littérature est fondée sur ces bases théoriques et pratiques reposant sur la mise en synergie de la recherche et de la formation des spécialistes dans le domaine de la didactique des langues étrangères en vue de répondre aux préoccupations de ce nouveau public.

6.2.La didactique de la littérature: pour un renouveau théorique

Après avoir discuté la problématique de la crise de l'enseignement de la littérature, nous nous intéressons à la naissance de cette discipline qui est propre aux sciences de l'éducation. Elle s'est développée dans plusieurs champs disciplinaires ; s'agissant d'une discipline universitaire , la didactique de la littérature est née dans les différentes rencontres scientifiques des spécialistes de la littérature et des didacticiens des langues étrangères , et précisément en 2000 lors des premières rencontres des chercheurs en didactique de la littérature tenues à Rennes et, particulièrement à la fin des années 70 où nous constatons une rupture épistémologique dans le champ de l'étude littéraire. Nous passons ainsi de l'étude du texte et ses fonctionnements structuraux à l'étude des phénomènes de réception à savoir le lecteur. Dans cette optique plusieurs recherches affirment que le sens du texte n'est pas seulement dans le texte, mais il peut être aussi dans le récepteur (le sujet lisant) d'où nous parlons d'une conception de la littérature qui se propose comme activité particulière de la littérature : celle de l'écrivain et celles des lecteurs sans lesquels le texte n'a pas d'existence. Nous l'avons souligné plus haut, le lecteur actualise le texte, il le fait exister par sa lecture et par la relation qui en naît. J.-L. DUFAYS (1994) va plus loin et propose de considérer le caractère littéraire d'un texte comme un effet du lecteur :

¹⁴ Tzetan T, Livres et vivre, Le Débat, n°135, Paris, éd Gallimard, 2005, P5.

«*Le littéraire réside moins dans le texte que dans sa lecture. [...] l'idée que la littérature est une composante immanente à un certain type de textes conduit à une impasse ; il faut affirmer avec force que la littérature est un effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte. Aucun texte n'est littéraire en soi.* »¹⁵. Suivant ce cheminement de réflexion scientifique, la didactique de la littérature va se construire progressivement en s'appuyant sur l'activité de lecture et des différentes interprétations des textes littéraires. De même cette discipline va s'appuyer également sur la sociologie et l'histoire de la lecture qui se développent en même temps. Et pour plus de précision, lire la présentation *Du français aujourd'hui, « Lecteurs de littérature*», n°121, mars 1998, qui témoigne clairement de cette situation:

« *Ce numéro paraît [...] opportun dans un contexte de remise en question vigoureuse des dérives technicistes dans l'enseignement de la littérature. [...] Certes l'instrumentalisation issue des théories (structuralisme, linguistique, narratologie) n'a pas tenu toutes ses promesses. Elle a même peut-être joué le rôle d'un leurre pour résoudre les difficultés d'accès à la littérature d'un public qui ne fonctionne plus dans la connivence culturelle- si tant est que cela ait été le cas un jour. Mais le risque serait grand d'un retour en arrière, à l'impressionnisme de l'explication, à la glose univoque qui occulterait le fait que ce retour aux outils a eu partie liée avec la démocratisation de l'enseignement. [...] d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous Soyons passés à une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature. Ce qui implique de réviser bon nombre de représentation et de pratiques dans la classe. Cette prise en compte du lecteur, essentielle, doit encore s'imposer, mais débouche sur de nouvelles interrogations. En particulier quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et , au-delà de la littérature? »¹⁶.*

Dans le même sillage, l'auteur ANNE GODARD précise que cette discipline a été émergée dans le champ de la didactique sous la forme d'une discipline unifiée lors de cette rencontre, et que ses caractéristiques ont été bien déterminées au cours de cette première rencontre par les spécialistes de ce domaine de recherche.

En effet, « [...] on comprend dès lors que la littérature va occuper une place spécifique : elle n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres

¹⁵ Dufays Jean Louis, « *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?*, Conférence de consensus, 16 et 17 mars 2015, Université de Louvain.

¹⁶ Le français aujourd'hui, « *Lecteurs de littératures* », n° 121, mars, 1998, P34.

formes discursives. Se pose alors la question de développer une didactique adaptée à ses spécificités .»¹⁷ .

Dans le même ordre d'idées, Bertrand Dunay ajoute que de cette période ressortent trois caractéristiques propre à la littérature et qui n'ont pas encore d'impact direct sur le champ de la didactique des langues étrangères actuel :

«- Un fort rejet de la tradition scolaire concernant l'enseignement de la littérature, que l'on peut combiner à une exigence d'innovation didactico-pédagogique;

- Une affiliation idéologique - Parfois clairement revendiquée , plus souvent implicite, rarement absente, particulièrement en France - à des courants de pensée «progressistes», qualificatif pratique pour unifier différents courants , en dépit des vifs débats de l'époque entre les théories politiques qui les alimentaient ;

- Une revendication de scientificité, tant dans l'approche de la littérature que de l'enseignement et de l'apprentissage.»¹⁸ .

Dans ce contexte de recherche, un conflit d'avis oppose les praticiens de l'enseignement traditionnel du FLE et les modernes spécialistes dans le domaine qui revendique le fondement d'une discipline qui prend en charge la problématique de l'enseignement de la littérature et bien d'autres sujets qui ont été traités dans la didactique du français, langue maternelle, seconde ou étrangère.

6.3. Naissance de la didactique de la littérature

A cet égard, le chercheur BERNARD SCHNEUWLY proposait de « *faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité.*»¹⁹ , du moment qu'elle «*est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement bien définis, c'est -à - dire avec des discipline académiques de référence.*»²⁰ .

¹⁷ Godard Anne, La littérature dans l'enseignement du FLE, Paris, Didier, Coll. « Langue et didactique », 2015, P.16

¹⁸ Daunay Bertrand, « *Etat des recherches en didactique de la littérature* »in Revue Française de pédagogie n°159, 2007, P139-189.

¹⁹ Schneuwly Bernard, **Vygotski, Freinet et l'écrit**. In P.Clanché, E.Debardieux & J.Testanière (dir.), **La pédagogie Freinet**, mises à jour et perspectives. Bordeaux : presses universitaires de Bordeaux 1998, P270.

²⁰ Ibid., P270.

En outre, nous ajoutons dans le paragraphe ci-dessous, les propos du docteur DOURARI LAKHDAR²¹ dans sa thèse de doctorat qui résume toutes ces rencontres et colloques des spécialistes de la didactique et des pédagogues:

Rencontres	Date et lieu	Thématique
1 ^{ère} Rencontre des chercheurs en didactique de la littérature	22/23 Mars 2000 Rennes	Le corpus, l'espace culturel commun et la transmission du patrimoine littéraire
2 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique	2001 Namur	Quelles méthodologies pour les recherches en didactique de la littérature?
3 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	28/29 Mars 2002 Grenoble	Le champ littéraire dans la discipline
4 ^{èmes} Rencontre des chercheurs en didactique de la littérature	2003 Aix- en - Provence	Littérature et écriture d'innovation
5 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	2004 Reims	Seuls les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle.
6 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	Mars 2005 Strasbourg	Littérature orale et oralité.
7 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	6/7/8 Avril 2006 Montpellier	Parler, Lire, Écrire dans la classe de littérature: l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre.
8 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	29/31 Mars 2007 Louvain-la-Neuve	Les enjeux de l'enseignement de la littérature
9 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de	3/4/5 Avril 2008	Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure

²¹ Dourari Lakhdar, Pratiques littéraires et acquisition de compétences interculturelles / transculturelles : Regard sur le choix des textes de manuel de français au secondaire en Algérie, thèse de doctorat, Université Mohamed Khider, Biskra, 2018-2019.

la littérature	Bordeaux	
10 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	2/3/4 Avril 2009 Sousse	Les littératures Francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?
11 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	25/26/27 Mars 2010 Genève	Enseigner la littérature dans le souci de la langue.
12 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	7/8/9 2011 Rabat	Former à enseigner les littératures du primaire à l'université: enjeux, pratiques et évaluation.
13 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	29/30/31 2012 Cergy, France	École et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui
14 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	7/8 Mai 2013 Laval	Vers une «multilecture» et une « multiécriture» littéraire? Des voies multimodales d'accompagnement de la littérature en classe (cinéma, jeu vidéo, bande dessinée, twittérature, etc.)
15 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	7/8/Juin 2014 Sherbrooke	D'entrer dans les temps et les lieux de la lecture
16 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	28/5 Mai 2015 Toulouse	Les formes plurielles des écritures
17 ^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	1/2/3 Juin 2016 Lyon	Enseigner la littérature en dialogue avec les arts: confrontations, échanges et articulation entre didactique de la littérature et didactique des arts.

Tableau n°2: Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature

6.4. Soucis et revendications des chercheurs en didactique de la littérature

Comme nous le remarquons dans le tableau dressé ci-dessus que les rencontres internationales annuelles de l'ensemble des chercheurs en didactique de la littérature ce sont tenues en mars 2000. Ces rencontres sont nées suite au besoin ressenti dans la communauté des enseignants et des spécialistes en didactique de la littérature de créer un espace d'échange scientifique qui va nourrir le projet de cette nouvelle discipline.

Ainsi, 10 ans après ces rencontres qui ont toujours lieu, chaque année, a contribué énormément au développement de la recherche en didactique de la littérature.

6.5. La didactisation du texte littéraire

«La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner.»²².

Ainsi, didactiser un texte littéraire avant de l'exploiter en classe de FLE, c'est le rendre accessible à tous les apprenants. Dans cette perspective l'auteure HARDY Mireille explique que, « [...] le processus de transformation de documents authentiques à des fins pédagogiques... »²³, est une phase indispensable dans tout processus d'enseignement-apprentissage qui nécessite un effort considérable de la part de l'enseignant qui doit être en mesure de choisir, le meilleur support en vue de l'exploiter avec ses apprenants, et qui réponde aux objectifs déterminés préalablement. La même chercheuse ajoute que tout document authentique est, « Tout objet porteur de sens, qu'il provienne de la littérature, de la presse écrite, radiophonique ou télévisuelle, du monde des arts ou de l'entreprise de la culture du pays de la langue cible, peut avoir le statut de document authentique, pourvu qu'il soit reproduit sans modification et que sa source soit mentionnée. »²⁴. Après toutes ces modifications, le document authentique devient un document didactisé, prêt à être exploité en classe de FLE.

²² Dictionnaire de la didactique du français, CLE international, sejer, Paris, 2003.

²³ Hardy Mireille, « La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment ? », Les langues de spécialités, 2005, P19.

²⁴ Ibid., P20.

Dans le même sillage des idées, d'autres spécialistes dans le domaine de la didactique des langues étrangères considèrent que, « *dés lors que nous utilisons des documents authentiques pour un cours, nous nous servons de textes qui ont été produits par un énonciateur donné, pour un destinataire donné, dans un but spécifique. Or, nous prenons ce moyen de communication qu'est le document, nous le coupons de son origine énonciative et nous l'insérons dans un nouveau contexte énonciatif, celui du cours de langue.* »²⁵. Et pour plus de précision concernant le document authentique, il sera développé dans les passages qui suivent.

- **Application** : afin d'expliquer ce procédé qui est la didactisation d'un document authentique, nous citons en guise d'exemple, l'analyse faite par le chercheur Hidayet Benabadji Mehdi dans son article intitulé, « vers une re-didactisation des textes littéraires, exemple de la Chèvre de M. Séguin d'Alphonse Daudet dans le manuel Algérien de 5 AP », dans laquelle, il a relevé certains points défectueux propre à la didactisation d'un texte authentique, qui a pour objectif primordial, de réduire les difficultés qui sont d'ordres diverses à savoir : (**lexical, syntaxique, style de l'auteur, etc.**) empêchant les apprenants de comprendre un texte authentique. En partant de ce principe, il opte pour une lecture-critique du texte proposé dans le manuel scolaire afin de proposer une re-didactisation de ce texte.

A cet effet, il a relevé l'application de trois opérations citées dans l'ordre suivant :

a – L'extraction : cette opération consiste donc, à « *sélectionner, dans une œuvre littéraire, un fragment significatif. Ou extraire un passage, une citation d'une lettre.* »²⁶. Et elle concerne deux passages²⁷ : lire tableau ci-dessous.

Texte authentique	Texte didactisé	Texte re-didactisé
a. « comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe qui vous écorche le	1. « Comme on doit être bien là-haut, dans la montagne ! se dit-elle. Quelle plaisir de courir et de brouter l'herbe fraîche ! », (21 mots)	1. comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader et de brouter l'herbe fraîche ! (18 mots)

²⁵ Ibid., P20 .

²⁶ <http://www.cnrtl.fr/définitions>, consulté le 30 /07 /2022 à 10H.

²⁷ Hidayat Benabadji Mehdi, « Vers une re-didactisation des textes littéraires : exemple de La chèvre de M .Seguin dans le manuel Algérien de 5 ème année primaire »in Insaniyat, N° 79, 2018.

<p>cou !...C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos !...Les chèvres, il leur faut du large ».</p> <p>(46 mots)</p>		
<p>2. « Ecoutez monsieur Seguin, je me languis chez vous, laissez-moi aller dans la montagne,</p> <p>-Ah ! mon Dieu !...Elle aussi ! cria M. Seguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle ; puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de sa chèvre :</p> <p>-Comment Blanquette, tu veux me quitter !</p> <p>Et Blanquette répondit : -Oui, monsieur Seguin</p> <p>-Est-ce que l'herbe te manque ici ?</p> <p>-Oh ! non monsieur Seguin</p> <p>-Tu es peut être attaché de trop court ; veux-tu que j'allonge la corde !</p> <p>- Ce n'est pas la peine monsieur Seguin.</p> <p>- alors, qu'est-ce qu'il te faut ! qu'est ce que tu veux ?</p> <p>- Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin.</p> <p>-Mais, malheureusement, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la</p>	<p>2. « écoutez monsieur Seguin je m'ennuie ici, laissez-moi aller dans la montagne ! »,</p> <p>Mais tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne ... que feras-tu quand il viendra ? »,</p> <p>Eh bien ! je lui donnerai des coups de cornes »</p> <p>(45 mots)</p>	<p>2 .écoutez M .Seguin, jem'ennuie chez vous , laissez-moi aller dans la montagne. – Mais tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne ? Répond M .Seguin, que feras-tu quand il viendra ?</p> <p>-Je lui donnerai des coups de cornes M .Seguin. »</p> <p>M .Seguin se dit : -Encore une que le loup va me manger, Eh bien, non, je te sauverai malgré toi.</p> <p>M .Seguin décide de l'enfermer dans l'étable mais il oublie de fermer la fenêtre : c'est par là que Blanquette se sauve. (89 mots).</p>

<p>montagne...Que feras-tu quand il viendra ?...</p> <p>-Je lui donnerai des coups de corne, monsieur Seguin.</p> <p>-Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi... ».</p> <p>(160 mots)</p>		
---	--	--

b- Contraction/ Reformulation : pour cette deuxième opération, elle consiste selon les propos du chercheur Simrad²⁸, à réduire un texte de la moitié, du tiers, du quart ou des neufs dixièmes de sa longueur initiale. Les contractions relevées dans le texte concernent trois passages, voire tableau dressé ci-dessous²⁹.

Texte authentique	Texte didactisé	Texte re-didactisé
1. « quel plaisir de gambader »,	1. « quel plaisir de courir »,	1. Quel plaisir de gambader
2. « je me languis chez vous »,	2. « je m'ennuie ici »	2. je m'ennuie chez vous,
3. « toute une forêt de fleurs sauvages »	3. « elle s'amuse comme une folle au milieu des fleurs ».	3 .elle se roule dans l'herbe au milieu des fleurs de toutes couleurs et de toutes senteurs.

c- La substitution : concernant cette troisième opération, elle est aussi présente dans le texte et concerne trois passages, lire tableau ci-dessous³⁰.

Texte authentique	Texte didactisé	Texte re-didactisé
1. « M .Séguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres. Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leurs cordes, s'en	1. « elle vivait avec son maître ».	1. Avant Blanquette, M .Séguin avait eu six chèvres que le loup lui mangeait parce qu'elles ont toutes été attirées par la montagne.

²⁸ Simrad J .P, Guide du savoir –écrire, Montréal, Edition de l'homme, 1998, P251.

²⁹ Hidayat Benabadji Mehdid, « *Vers une re-didactisation des textes littéraires : exemple de La chèvre de M .Séguin dans le manuel Algérien de 5 ème année primaire* »in Insaniyat, N° 79, 2018.

³⁰ Ibid., P5.

allaient dans la montagne, et là haut le loup les mangeait. »		
2. « un jour, elle se dit en regardant la montagne : -comme on doit être bleu là-haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe qui vous écorche le cou !...C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos !...Les chèvres, il, leur faut du large. »	2. « un jour en regardant par la fenêtre, elle voit la montagne, l'herbe et les fleurs ».	2 .M. Séguin la mit dans un clos. Mais la chèvre en regardant la montagne se dit : comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader et de brouter l'herbe fraîche !
3. « Un matin, comme il achevait de la traire la chèvre se retourna et lui dit dans son patois : ».	3. « Quand M. Seguin arrive, elle lui dit : ».	3. Un jour que M .Seguin achevait de la traire, la chèvre lui dit :

Suite à cette synthèse des trois procédés d'adaptation du texte de M. Seguin (extraction, contraction / reformulation et substitution) qui ont été expliquées dans les tableaux ci-dessus, le même chercheur précise que pour la 1^{ère} opération (extraction), dans les 1^{er} et 2^{ème} passages est insuffisante par rapport au volume du texte source. Les passages en gras, dans le texte didactisé montrent clairement qu'ils sont pauvres en les comparants au texte authentique.

Quant au 2^{ème} passage, il confirme que la discussion de M .Seguin avec sa chèvre doit être maintenue dans le texte didactisé en vue d'éviter toute ambiguïté pouvant empêcher l'apprenant à comprendre le texte. De ce fait, il propose pour ce premier procédé de segmenter le texte en trois parties³¹ :

- *La chèvre s'ennuie chez M .Seguin : elle veut aller à la montagne (de « M .Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres » jusqu'à « je vais t'enfermer dans l'étable et tu y resteras toujours »).*

³¹ Ibid., P3.

- *La chèvre s'enfuit de l'étable : elle découvre la beauté de la montagne (« là-dessus M. Seguin emporta la chèvre dans une étable » jusqu'à « [...] sources bavardes qui courent invisibles dans la mousse »).*
- *La chèvre rencontre le loup : cette partie est soumise à l'imagination des apprenants (« tout à coup le vent fraîchit » jusqu'à « alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea »).*

Concernant le deuxième procédé, le même auteur ajoute que la contraction effectuée dans le texte didactisé a donné lieu à une reformulation qui a effacé totalement le caractère poétique et a atteint même la trame narrative de l'histoire.

*« Si l'on considère les deux premiers passages, il paraît évident que les omissions opérées sur le texte créent des brèches, voire des contre-sens dans la compréhension « elle vivait **avec son maître** », « un jour, en regardant **par la fenêtre** » : ces deux phrases suggèrent que la chèvre vivait dans la maison de M. Seguin. En vérité, la chèvre vivait dans le clos. Dans la phrase « elle voit la montagne, **l'herbe et les fleurs** », la chèvre peut voir la montagne mais elle est trop loin pour distinguer l'herbe et les fleurs. [...] »³².*

Dans la dernière opération (substitution), l'auteur souligne que dans la 1^{ère} phrase, il est possible de garder le mot « **gambarder** » à la place de « **courir** » qui est facile à comprendre. Dans la seconde phrase, « **je m'ennuie** », la substitution est indispensable, le verbe « **se languir** » appartient à l'ancien français qui est rarement utilisé de nos jours. De même la substitution de l'adverbe « **ici** » qui remplace « **chez vous** » est inutile.

En effet, « **les fleurs** » citées dans la 3^{ème} phrase ne renvoient pas à la diversité de fleurs exprimées dans la « **forêts fleurs** ».

Pour conclure, nous proposons la citation suivante dans laquelle le chercheur a essayé de résumer les étapes relatives à la didactisation d'un texte littéraire qui est une opération importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

« cette tentative de re-didactisation a pour but d'attirer l'attention sur les modes de transformation des textes littéraires destinés à l'enseignement/apprentissage. Nous avons montré qu'une didactisation qui ne prend pas en considération les paramètres essentiels du texte risque d'en détruire les traits de littérarité et de le réduire à un texte commun dénué de toute poésie. Le texte littéraire étant composé d'un contenu et d'une forme, il est indispensable d'exploiter l'un et l'autre afin d'élargir les connaissances/découvertes de la langue chez les apprenants.

En somme, nous retiendrons que le texte littéraire est un support très enrichissant mais

³² Ibid., P6.

qui a souvent besoin d'être didactisé pour en aplanir les difficultés liées à son stylepoétique et à sa trame narrative et pour l'adapter aux objectifs d'enseignement. Ladidactisation fait intervenir des procédés d'adaptation (extraction, contraction, reformulation) qui ne doivent pas appauvrir excessivement le texte et surtout qui veillent à en préserver les caractères de poésie et de littéarité afin de permettre à l'apprenant d'apprécier non seulement l'efficacité communicative de la langue mais aussi sa beauté. En bref, l'écart entre le texte authentique et le texte didactisé doit laisser entrevoir les traits du texte authentique. »³³.

6.6. Objectifs de la didactique de la littérature

Concernant les objectifs de cette discipline, nous nous sommes appuyés sur la recherche du didacticien YVES REUTER réalisée dans son article : *Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire*, dans lequel il énumère cinq objectifs à savoir :

6.6.1. Développer les compétences en lecture-écriture : concernant ce premier objectif, Yves Reuter propose d'utiliser la littérature comme adjuvant dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère afin de développer chez les apprenants des compétences en lecture-écriture. En raison de sa richesse en matière de textes, de lecture et d'écriture, ce même chercheur insiste sur ce réservoir de pratiques sur la lecture-écriture que nous offre la littérature en tant qu'un objet d'enseignement en classe de FLE. Elle est aussi considérée comme étant le lieu par excellence de l'expression du sujet, de sa subjectivité et de la construction des mondes.

Allant plus loin dans sa réflexion, Yves Reuter avance que la littérature nous permet « (...) *d'effectuer des choix variés et pertinents selon les objectifs (de connaissances, de compétences, de goûts...pour « nourrir l'imaginaire et / ou les techniques), selon les problèmes rencontrés par les élèves etc. »³⁴.*

En plus de ces possibilités, cet auteur ajoute que la littérature nous offre une gamme importante d'exemples et de contre exemples³⁵ qui ont un impact considérable sur le processus de lecture-écriture et qui peuvent être résumé en trois points essentiels :

- ✓ La prise en compte des erreurs et la diversification des stratégies de remédiation : le recours à la littérature ou au texte littéraire dans ce cas, nous permet de repérer certains dysfonctionnements, en montrant, par exemple, qu'ils représentent la norme dans certains

³³ Hidayat Benabadji Mehdi, « *Vers une re-didactisation des textes littéraires exemple : « La chèvre de M. Seguin » dans le manuel Algérien de 5^{ème} année primaire* », P7

³⁴ Reuter Yves, « *Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école* », Repères, 13/1996

³⁵ Ce qui est intéressant par rapport aux représentations des élèves

types d'écrits appartenant à d'autres époques, de réfléchir à leurs utilités et à leurs limites ou de penser à s'en servir pour modifier le fonctionnement d'un texte comme, « *la confusion des référents pronominaux qui peut être pertinente dans un texte fantastique ou policier ou encore pour engendrer un nouveau texte.* »³⁶.

✓ La diversification des modes de construction des normes de fonctionnement des textes : pour ce deuxième point, selon le didacticien Yves Reuter, le recours à la littérature dans le développement des compétences de lecture-écriture, consiste en la diversification des modes de construction des normes de fonctionnement des textes et de la lisibilité par la confrontation de cinq types d'écrits :

- « -Les textes littéraires « moyens » ou « courants » qui manifestent ces normes ;
- Les textes littéraires historiques qui, soit manifestent d'autres normes, soit montrent ces normes en cours d'élaboration, soit montrent leur fixation « exemplaire » par certains courants (la description naturaliste, par exemple) ;
- Les textes « paralittéraires » qui, soit accentuent ces normes pour faciliter la lisibilité pour le plus grand nombre de lecteurs, soit les modifient ou en privilégient certaines en fonction du genre choisi ;
- Les textes d'avant –garde qui les accentuent, les détournent ou les transgressent pour se distancier des productions courantes et subvertir les routines de lecture ;
- Les textes en cours d'élaboration qui montrent la construction ou la déconstruction de ces normes (et les éventuelles difficultés qui leur sont liées) en fonction des effets visés. »³⁷.

✓ Le troisième point d'impact concerne la possibilité de construire textes, lectures et écritures, en relation avec un champ et des institutions données. En d'autres termes, il est question de se centrer sur les dimensions pragmatiques des textes.

6.6.2.Construire la littérature comme objet de connaissance : à propos de ce deuxième objectif, Yves Reuter confirme qu'il est important, voire même indispensable pour la survie de l'enseignement de la littérature qu'il considère, au moins en France, un lieu socio-culturellement fondamental hors de l'école pour les raisons suivantes :

³⁶ Reuter Yves, « *Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école* », Repères, 13/1996, P17.

³⁷ Ibid., p17.

- Sa place symbolique ;
- Sa place dans les représentations sociales de la lecture et de la l'écriture.

Quant au sein de l'école, elle est indispensable comme emblème du discours sur le don et sur l'art. Définie par d'autres chercheurs en didactique comme patrimoine et pièces essentielles dans les processus de construction de l'identité linguistique et de l'identité nationale, dans ce sens, elle est « *Un moyen prodigieux d'expression, de communication, d'exploration des formes possibles du dit et du dire...* »³⁸.

6.6.3. Développer des compétences méthodologiques : concernant cet objectif, Yves Reuter explique que ce dernier, est à la fois spécifique en raison de la place du littéraire et relativement autonome dans la mesure où il est question dans ce cas de considérer, la littérature comme exemple de champ culturel, d'objets symboliques et de pratiques de lecture-écriture constituant des modes d'approches, méthodologiquement fondés, transférables à d'autres champs d'étude.

Et c'est grâce à ses fonctions, et par le biais des théories et des méthodes qu'elle met en jeu que la littérature est devenue, un lieu privilégié d'élaboration et d'exercice des théories de la langue, des textes, de la lecture et de l'écriture. C'est en ce sens qu'elle est le lieu social par excellence du travail interprétatif.

6.6.4. Aider les apprenants à s'exprimer et à se construire en tant que personnes : selon le chercheur Yves Reuter, cet objectif comporte de nombreux intérêts que nous estimons parfois,

*« Il peut, par exemple, permettre de comprendre qu'aucun objet, qu'aucune pratique, qu'aucune approche des objets et des pratiques n'est absolument neutre dans ses modalités et ses effets et qu'il importe sans doute de les préciser. Il peut sans doute contribuer à la construction du plaisir de lire ou d'écrire. Il facilite et nécessite la création d'un marché « au sens de Bourdieu » pour donner sens aux pratiques du littéraire en parlant avec les autres, dans la classe, de la littérature au-travers de soi et de soi au-travers de la littérature. Il peut faciliter l'appréhension par la pratique que lire et écrire permettent de s'exprimer, de communiquer, de se construire, de se comprendre(...) »*³⁹.

A partir de toutes ces considérations, nous pouvons dire que l'enseignement-apprentissage du texte littéraire ou de la littérature dans sa globalité pourrait devenir un espace éducatif transitionnel entre

³⁸ Ibid., P19.

³⁹ Ibid., P21.

la formation du sujet en tant qu'une personne sociale et la formation scolaire où le sujet-apprenant peut s'exprimer, communiquer et se construire en tant qu'une personne au sein de sa communauté.

6.7. Évolution de la didactique

Concernant l'évolution de cette discipline, nous soulignons que dans les années 2000, la didactique de la littérature s'est focalisée surtout sur l'étude des actes de compréhension et d'interprétation des œuvres littéraires et artistiques. Elle s'occupait essentiellement de la relation entre l'acte de compréhension et d'interprétation à tous les niveaux d'enseignement. De ce fait, le champ d'étude de cette discipline a évolué durant ces dernières années en devenant un espace de recherche interdisciplinaire qui fait appel à plusieurs disciplines pour s'enrichir l'une de l'autre.

7. La littérature au sein de la classe de langue

Globalement, la littérature dans un dispositif d'enseignement-apprentissage est perçue comme étant un support didactique purement culturel, son véritable rôle pédagogique qu'elle peut jouer dans une classe de langue est marginalisé. Mais les spécialistes expliquent que ce phénomène, assez courant est dû principalement à la complexité de cet objet qui intimide l'enseignant et l'apprenant, se retrouvant souvent démunis d'outils leur permettant d'exploiter cette ressource de manière efficace en classe de langue.

En effet, la littérature demeure le meilleur support pour les diverses pratiques langagières en classe de langue d'où nous soulignons que les deux entités : la littérature et la langue sont indissociables ; elles se nourrissent l'une de l'autre pour se construire.

Et le texte littéraire en est le champ à travers lequel, la langue se développe, évolue et vit.

Notons par ailleurs que plusieurs chercheurs ont œuvré en vue de trouver des réponses à leur questionnement sur le rôle que peut jouer la littérature ou plus précisément, le texte littéraire dans un projet didactique en classe de langue. La réponse ou les réponses à ce questionnement seront développées dans les passages qui suivent.

Dans la même perspective, le chercheur Jean Peytard confirme que, « *le texte littéraire, postulat fondamental, est un laboratoire langagier.* ».⁴⁰ Qui permet à la fois à l'enseignant de transmettre un savoir et à l'apprenant de s'approprier la langue.

Dans ce sens, l'écrivain ; créateur de langage : donne une certaine cohérence, une forme, un fonctionnement à un système de codes initialement indépendant.

⁴⁰ Peytard Jean, Des usages de la littérature en classe de langue in Littérature et enseignement, FDLM, N° spécial, Février /Mars.

En ce sens A. Séoud explique qu'enseigner et apprendre une langue étrangère par le biais des textes littéraires ne veut pas dire enseigner et apprendre la littérature de cette langue. Le principe de base souligné par ce chercheur est d'assurer à la didactique littéraire sa légitimité en tant que champ d'étude interdisciplinaire qui réside dans le fait que :

*« enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir, à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire. »*⁴¹. Autrement dit, la littérature est le terrain idéal de l'apprentissage d'une langue, dans la mesure où elle est le témoin linguistique de celle-ci. Elle représente des outils précieux pour la classe de langue.

8 .La littérature dans l'enseignement du FLE

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le passage ci-dessus, la littérature d'une manière globale et, particulièrement le texte littéraire constitue une ressource pédagogique riche et variée en classe de langue permettant à tout apprenant de bien communiquer et de découvrir la culture de l'Autre. Mais la question qu'on se posait et qui a été au centre de plusieurs recherches et études didactiques. Quelle place accorde t-on à la littérature dans l'enseignement des langues en général, et du FLE en particulier ?

8.1. La communication littéraire

La communication littéraire est une variante particulière de la communication littéraire qui obéit aux conditions de la production des textes littéraires, et son fonctionnement aussi est déterminé par certaines relations qui la relient avec toute communication linguistique. Et parmi ces conditions, nous citons les conditions qui permettent le décodage adéquat d'un texte littéraire à savoir: la connaissance de certaines «présuppositions» et la nécessité de situer le texte littéraire dans l'espace et le temps.

Contrairement au schéma de la communication proposé par le linguiste Roman Jakobson, les situations de communications sont multiples, chaque composante du schéma de la communication construit sa propre représentation de son opposé et participe ainsi à cette construction. Dans cette forme de communication, l'espace réel se conjugue avec l'espace fictif pour créer le texte et sa réception. Voir à ce propos figure ci-dessous.

⁴¹ Séoud A, Pour une didactique de la littérature, Paris, Didier, 1997, P9.

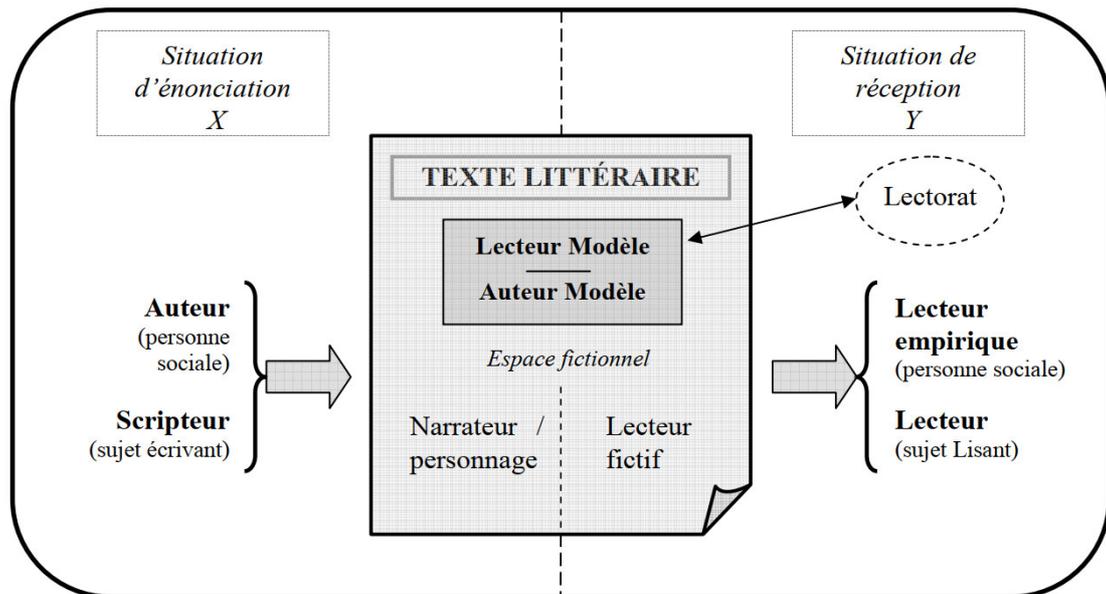


Figure 1 : La communication littéraire

8.2. Pourquoi les textes littéraires en classe de FLE?

Quant à la place accordée aux textes littéraires en classe de FLE, nous nous sommes appuyés sur les recherches menées par Mercier (2010) traitant la question des finalités orientant l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires et son impact sur l'appropriation d'une langue étrangère, en l'occurrence le français.

En effet, le même auteur proposait quatre finalités que nous allons expliquer et commenter dans les passages ci-dessous.

8.2.1. Finalité 1 : Le texte littéraire donne accès à de multiples connaissances tant culturelles que linguistiques

Vu la richesse du texte littéraire, ce matériau textuel offre à l'enseignant et à l'apprenant autant de possibilités d'apprendre la langue à travers sa phonétique, sa graphie, sa morphosyntaxe et sa sémantique.

8.2.2. Finalité 2 : Le texte littéraire contribue à la formation d'un sujet-lecteur

Cette notion nous permet de revaloriser ce support pédagogique en classe de langue du moment qu'il contribue à la formation d'un sujet-lecteur qui enrichit le sens d'un texte à travers ses multiples lectures.

Dans cette perspective, le chercheur Michel CHARLES écrit que, « *L'identité du sujet-lecteur serait mouvante et aléatoire, se construisant et se transformant dans et par l'acte de lecture, mêlant et amalgamant des fragments de son histoire propre à des fragments de textes lus.* »⁴²

8.2.3. Finalité 3 : Le texte littéraire permet de porter un nouvel regard sur l'Autre et sur soi

L'exploitation du texte littéraire en FLE permet à l'apprenant de partager un patrimoine culturel avec l'Autre et, du coup instaurer un pont entre deux systèmes différents en vue d'accéder à des valeurs universelles.

Ainsi la connaissance de la culture de l'Autre permet la connaissance du soi, cette formule est vérifiée par plusieurs chercheurs qui ont insisté sur ce point dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère fondé sur une pédagogie de l'interculturel.

8.2.4. Finalité 4 : Le texte littéraire offre la possibilité d'exercer le regard sur l'Autre

Pour cette finalité, nous rejoignons l'avis du chercheur MERCIER qui explique que « *La littérature suscite la compassion, la curiosité et la déstabilisation du lecteur.* »⁴³.

De ce fait, nous retenons que la littérature contribue d'une manière ou d'une autre à modifier les représentations du monde et, ouvre ainsi à la tolérance.

8.2.5. Finalité 5 : Le texte littéraire peut éduquer à un certain sens de la citoyenneté

Le texte littéraire est un précieux outil pour la classe de langue qu'il faut exploiter minutieusement par l'enseignant ; il est à la fois support didactique et objet d'échange d'opinions et contribue à l'éducation et la formation de l'apprenant ; futur citoyen.

Nous constatons que toutes les finalités proposées par Mercier convergent vers l'instauration d'un dialogue interculturel où se croisent la culture du sujet-lecteur et la culture de l'Autre qui doit être perçue comme un enrichissement de la langue. Dans cette perspective, nous citons Louis Porcher qui explique à son tour que « *Pénétrer une culture étrangère, c'est toujours se décentrer sans pour autant oublier son propre centre, c'est-à-dire sa propre identité culturelle* »⁴⁴.

⁴² Charles Michel cité par Jean Marc Defays et al, La littérature en FLE : Etat des lieux et nouvelles perspectives, Paris, ED Hachette, 2014, P32.

⁴³ Mercier cité par Jean-Marc Defays et al, La littérature en FLE : Etat des lieux et nouvelles perspectives, Paris, ED Hachette, 2014, P .33

⁴⁴ Porcher Louis cité par Jean-Marc Defays et al, La littérature en FLE : Etat des lieux et nouvelles perspectives, Paris, ED Hachette, 2014, P .34

9 .Les caractéristiques du texte littéraire

Le texte littéraire se caractérise par de nombreux éléments linguistiques et sociaux, et parmi ces éléments, nous citons :

9 .1 . La polysémie : c'est le premier trait distinctif de la littérature ou de tout texte littéraire qui permet non pas une lecture univoque mais une lecture plurielle d'où le texte littéraire se prête à de multiples interprétations. Cette polysémie favorise aussi les questionnements sur les

ressemblances et les différences qui définissent les cultures. A ce sujet, les chercheurs Souchon Marc et Albert Marie Claude écrivent qu'il « *apparaît donc clairement que le texte non littéraire a un sens et un seul alors que le texte littéraire permet une lecture plurielle d'une part , il peut être abordé sous différents angles d'analyses et, d'autre part il se prête à de multiples interprétations.* »⁴⁵.

9 .2 . Le texte littéraire vecteur culturel : la littérature est associée au patrimoine culturel de chaque pays, elle est considérée comme le lieu de l'expression de l'univers culturel et social que possède une communauté ; c'est aussi comme le souligne le chercheur Jean Peytard,

« *La manifestation la plus intérieure de la culture d'un pays et la voie royale pour accéder à une civilisation.* »⁴⁶

De ce fait, cette dimension culturelle de la littérature permet une certaine reconnaissance de soi de la part de tout auteur ou lecteur qui reconstruit son identité à travers la rencontre de la culture de l'Autre.

Dans la même optique, Louis Porcher ne stipule que le texte littéraire, « *Ouvre des portes sur des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'Autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur.* »⁴⁷.

9.3. Le texte littéraire et la communication : concernant ce point, nous pouvons le résumer comme suit : tout écrivain ou auteur écrit pour transmettre un message aux lecteurs qui sont censés répondre par une interprétation adéquate (un fait, une émotion, un rêve).

9 .4 . La fiction : une autre distinction relative à tout texte littéraire ; la fiction qui se définit comme un monde distinct du réel où l'écrivain ne cesse de créer un monde possible, autrement dit un monde qui n'est pas conforme au monde réel, mais un monde auquel le lecteur puisse adhérer. Dans cette perspective, Turmel John précise que le texte littéraire est « tout texte

⁴⁵ Souchon Marc, Albert Marie-Claude, Les textes littéraires en classe de langue, Paris, PUF, P174.

⁴⁶ Peytard Jean, Orale et scriptural : dans ordre de situation et description linguistique, langue française n°6 Mai 1970 cité in littérature et classe de langue, Paris, ÉD Hatier, 1982, P.21

⁴⁷ Porcher Louis cité par Radenkoric A .G, « *Altérité et identités dans les littératures de la langue française* » in Le français dans le monde, CLE international, 2004, Numéro spécial, P8.

relevant de la fiction »⁴⁸, à laquelle le lecteur doit s'adapter pour accéder progressivement au sens du texte. Dans ce cadre, la fiction est « *la capacité de l'esprit humain à intervenir un univers qui n'est pas celui de perception immédiate (...) C'est une réalité à laquelle il devra s'adapter. C'est une représentation littéraire qui constitue un monde autonome, ou du moins partiellement distinct du réel.* »⁴⁹.

10. Rôles des textes littéraires en classe de langue

Plusieurs chercheurs ont expliqué les rôles de la lecture des textes littéraires en classe de langue et parmi ces derniers, nous citons l'auteur Thérien (1997) qui énumère quatre principaux rôles comme suit :

10.1. La quête de sens : le rôle principal de la littérature est, de permettre aux lecteurs de comprendre le monde qui les entoure et de lui donner un sens. A ce sujet, Vandendorpe souligne que :

*« De tous les objets culturels créés par l'homme, la littérature est encore le plus facilement accessible, le plus riche de représentations variées dans le temps et dans l'espace, le plus susceptible de jeter un pont entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l'aventure humaine. »*⁵⁰.

Dans le même ordre des idées, Umberto Eco parlait de l'importance de la lecture littéraire qui la comparait au jeu de l'enfant, ainsi selon sa réflexion, accéder au sens est comme,

*« [...] se promener dans un monde narratif a la même fonction que le jeu pour un enfant. Les gamins jouent avec des chevaux de bois, des poupées ou des cerfs-volants, afin de se familiariser avec les lois physiques et les actions qu'ils devront un jour accomplir vraiment. De la même manière, lire un récit signifie jouer à un jeu par lequel on apprend à donner du sens à l'immensité des choses qui se sont produites, se produisent et se produiront dans le monde réel. »*⁵¹.

A travers ces confirmations, nous rejoignons l'avis des deux auteurs, la littérature est une communication particulière répondant aux besoins des lecteurs qui cherchent à leurs tours de lui donner un sens à son univers.

10.2. Le développement affectif : à partir de la lecture des textes littéraires, le jeune lecteur rencontrera les mêmes sentiments qu'il éprouve dans sa vie quotidienne, donc le texte littéraire lui permet d'éclaircir ses sentiments que le chercheur explique dans le passage ci-dessous ;

⁴⁸ Turmel John, Le texte littéraire en classe seconde ou étrangère, Québec, 1996, P51.

⁴⁹ Souchon Marc, Albert Marie-Claude, op.cit, p78.

⁵⁰ Vandendorpe Cité par Jocelyne Giasson, Les textes littéraires à l'école, p5.

⁵¹ Umberto Eco cité par Jocelyne Giasson, Op.cit, P7.

« *Et parfois, nous lisons comme si un souvenir enfoui au fond de nous avait soudain été libéré – comme si nous reconnaissons une chose dont nous avons toujours ignoré la présence, ou une chose que nous sentions vaguement.* »⁵².

10.3. Le développement social : la littérature est un grand livre qui s'ouvre sur différents horizons de la société, en ce sens celui qui raconte une histoire essaye de solliciter chez le lecteur l'empathie ; capacité de l'être humain de vivre le sort de quelqu'un d'autre comme étant

le sien. En outre, la littérature par sa valeur sémantique offre aussi une ouverture à la réalité multiculturelle en montrant la particularité de chaque communauté ou chaque groupe social. Ainsi, ces cultures différentes permettent au lecteur de comprendre d'autres modes de vie et elles influencent aussi sur leur propre façon de vivre dans le monde pluriel d'aujourd'hui.

10.4. Le développement cognitif et métacognitif : A propos de ce rôle, nous soulignons qu'il reste un peu méconnu dans un processus d'enseignement- apprentissage du FLE ; l'apport de la littérature au développement cognitif et métacognitif des apprenants reste à prouver par les didacticiens dans le domaine de la cognition.

10.5. L'acquisition du vocabulaire et des connaissances : dans le champ de la didactique des langues étrangères, plusieurs recherches ont prouvé que la lecture contribue à l'acquisition du nouveau vocabulaire et aide l'apprenant ainsi à enrichir son lexique.

Dans le même esprit, le chercheur Thérien (1997) explique le rôle de la lecture des textes littéraires dans l'acquisition des connaissances chez les apprenants, ce qu'il nomme ou appelle la fin encyclopédique de la lecture. Selon sa conception,

« *La littérature de fiction , mais aussi la poésie , la littérature autobiographique (récits de voyage , journaux , mémoires, correspondances, etc), la littérature historique (roman, théâtre, biographie, etc), constituent un immense réservoir pour construire l'encyclopédie au sens d'Eco, [...] il n'est pas un domaine du savoir (religion, sciences, techniques, arts), il n'est pas une réalité sociale (travail, chômage, etc), pas une réalité économique ou politique pour lesquelles la littérature ne peut considérablement contribuer à construire l'encyclopédie.* »⁵³.

10.6. Le développement des habiletés en lecture : tous les enseignants de FLE s'accordent que la littérature contribue au développement des habiletés des apprenants en lecture et, du coup ils considèrent le texte littéraire comme le support le plus approprié en classe de langue pour apprendre à lire de façon efficace. De ce fait, plus les apprenants lisent, plus ils développent leurs habiletés en lecture. En outre, de nombreux spécialistes associent la lecture à la réussite des apprenants dans les différents paliers scolaires.

⁵² Manguel cité par Jocelyne Giasson, Les textes littéraires à l'école, P7.

⁵³ Thérien cité par Jocelyne Giasson, Les textes littéraires à l'école, P9.

De manière générale, la littérature remplit plusieurs rôles chez l'apprenant : elle lui sert à mieux connaître son univers aussi elle l'aide à construire des attitudes positives. Donc elle contribue à transformer sa vie.

11. La lecture littéraire: élément de définition

La notion de lecture littéraire occupe une place importante dans le champ de la didactique du français ces dernières années; elle est considérée comme étant un «modèle» par de nombreux chercheurs, entre autres, nous citons l'auteur Jean-Louis Dufays qui explique que cette notion a une histoire et qu'elle est le sujet de deux types d'usages contrastés dont il développe trois propositions :

« 1-issu de la théorie de la littérature, la lecture littéraire a été, dès les années 1990, investie par la didactique du français, qui l'a reconfigurée sur la base de ses intérêts propres;
2-En didactique comme en littérature, elle a fait l'objet de modélisations divergentes, dont on peut cependant dégager un noyau de «sèmes» communs;
3-Les usages didactiques du modèle de la lecture littéraire ont toujours oscillé entre une tendance descriptive, visant à catégoriser une manière de lire effective, et une tendance normative, visant à promouvoir une forme de lecture jugée souhaitable, et cette oscillation se greffe à d'autres sources de désaccord qui font de la lecture littéraire un modèle particulièrement mobile et polyvalent.»⁵⁴.

A partir de cette brève synthèse qui résume l'origine de la lecture littéraire qui a vu le jour dans les pratiques des théoriciens de la littérature et de la réception, nous ajoutons à cela les propos du chercheur Gervais qui affirme que, «la lecture littéraire consiste à faire passer de la règle de la progression, centrée sur l'anecdote et sur les référents, à la règle de la compréhension, centrée sur l'analyse du sens.»⁵⁵.

Ainsi, la notion de la lecture littéraire a été au centre des intérêts de maintes chercheurs quant elle s'est penchée sur le domaine de la didactique et, particulièrement à partir du colloque « la lecture littéraire en classe de français » , réalisé par Louvain-La - Neuve en 1995, qui a été suivi par d'autres recherches et publications à savoir: Dufays, Gemenne & Ledur en 1996, Rouxel en 1997 et Tauveron en 1999 etc.

⁵⁴ Jean- Louis Dufayas, «La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique», mis en ligne le 1 janvier 2017, consulté le 30 mai 2022.

⁵⁵ Gervais, Bertrand, A l'écoute de la lecture, Montréal, VLB éditeur, 1993,

De ce fait, cette notion est devenue, un modèle de référence pour la formation des enseignants et apprenants en langue étrangère, d'où elle a été programmée dans les supports didactiques du primaire en France et aussi du secondaire en Belgique et au Québec au début des années 2000.

11.1. Comment enseigner la lecture littéraire à nos apprenants de FLE?

Afin de répondre à cette question, nous nous sommes appuyés sur une étude menée par le chercheur Jean-Louis Dufays, intitulée : Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire?

Dans cette présente recherche, le même auteur explique que les méthodes d'enseignement de la lecture littéraire s'articule en deux modes de lecture fondamentaux dans tout dispositif d'apprentissage, et qui consistent du début jusqu'à la fin du programme scolaire en favorisant tantôt la participation tantôt la distanciation, tantôt ces deux modalités de lecture à la fois.

a-Activation de la participation: dans cette modalité de lecture, nous insistons sur les lectures réelles des apprenants et leurs représentations ainsi que la prise en compte de l'appropriation sensorielle de l'objet-texte, et aussi tenir en considération surtout du rapport affectif aux différents textes, ainsi que le développement du concept de l'imaginaire, et ceci à travers les activités de lecture « plaisir», « immersive» et « ludique» qui seront proposées en classe par les enseignants de fle.

b-La distanciation: pour cette deuxième modalité, il est question de travailler sur le processus de lecture lui-même et de stimuler ainsi les apprenants à la réflexivité et les initier à la diversité des niveaux de lecture, et du coup leur permettre de mieux manipuler des genres, des intertextes et encore diversifier les modes d'évaluation de la lecture.

En somme nous disons, que toutes ces pistes de réflexions ont été développées dans différents ouvrages diffusés auprès des enseignants, nous citons à titre illustratif, les chercheurs comme Dufays, Gemenne & Ledur, Tauveron, Ahr et bien d'autres.

11.2. De la lecture à la compréhension

En effet, faire le va et vien dans un texte est élémentaire car cette stratégie facilite le processus de compréhension chez nos apprenants universitaires d'une part et permet d'accéder progressivement au sens d'un texte littéraire, difficile parfois à le saisir à partir d'un simple décodage de la langue. Des lors, faire apprendre à l'apprenant universitaires de s'interroger constamment sur son activité de lecture afin d'évaluer sa compréhension du texte et, de

réguler son apprentissage au fur et à mesure d'avancer dans l'acte de lecture, s'avère une stratégie indispensable dans notre contexte d'apprentissage dont la compréhension est considérée comme étant un processus en cours de construction.

D'autre part, lire des textes, notamment littéraires, suppose des compétences que la majorité de nos étudiants universitaires n'ont pas encore bien acquis. Ce qui nous amène à proposer aux enseignants universitaires de bien développer ces compétences qui nous semblent importantes afin de conduire nos étudiants universitaires à réussir leurs pratiques scripturales en FLE. En ce sens ; Umberto Eco dans un article intitulé ; L'lecteur in fabula, Grasset (1979) explique que,

« Le texte est un tissu d'espaces blancs d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis, prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parcequ'un texte est un mécanisme paresseux(ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire(...). Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative(...) Un texte veut quelque'un l'aide à fonctionner. »⁵⁶.

En s'appuyant sur cette définition, nous comprenons que le sens d'un texte littéraire dépend d'une manière générale du lecteur qui lui donne la possibilité de fonctionner et de revivre et, ceci à travers les différentes interprétations qui seront considérées comme d'autres lectures qui peuvent lui assurer sa vie.

11.3. Les atouts de la lecture littéraire en classe de langue

Dans ce résumé, le chercheur A.SOUCHE énumère les principaux avantages de la lecture de manière générale, et particulièrement la lecture littéraire qui s'avère indispensable pour l'apprentissage d'une langue :

« 1-Elle enrichit et précise le vocabulaire : acquisition de mots nouveaux, étude du sens des mots enchâssés dans le tissu de la phrase.

2-Elle fait sentir le charme, le mouvement, la vie de la phrase. Elle enseigne des tours nombreux et variés, apprend à peindre par le choix des mots et le rythme même de la phrase, donne le sens au style.

3-Elle apprend à l'enfant à composer : recherche de l'idée dominante, sélection et coordination des traits en fonction de cette idée directrice qu'il faut éclairer et vivifier. »⁵⁷.

⁵⁶ Umberto Eco cité par Grasset in « L'lecteur in fabula », 1979.

⁵⁷ Souche A, Nouvelle pédagogie pratique, Paris, Fernand Nathan, 1948, P82.

A cet effet, le texte littéraire ; objet d'enseignement en classe permet aux étudiants d'apprendre à élaborer et à partager ensemble leurs lectures guidé par leur enseignant qui veille à orienter ses étudiants dans ce processus d'apprentissage qui consiste à faire de la lecture littéraire un enjeu majeur dans la formation des étudiants universitaires.

Chapitre 2 :La place de la littérature dans les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage du FLE

1. Introduction

Avant d'aborder la place qu'occupait la littérature dans les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous commençons par définir les concepts suivants : méthode et méthodologie d'apprentissage qui sont souvent confondus dans le champ de la didactique.

Dans les recherches et écrits en didactique des langues étrangères, le concept méthode est défini de trois manières différentes :

- « Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil » ou c'est l'ensemble des matériaux didactiques comme les manuels ou les livres, des cassettes audio ou vidéo, cd dvd, enregistrements sonores, guides pédagogiques, etc., qui font référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple : Archipel, Alter Ego Totem etc. »⁵⁸.
- « Soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre. ». Et c'est aussi , « un ensemble raisonné de procédés et techniques de classe destinées à organiser et à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. »⁵⁹.
- « Ensemble des règles qui permettent l'apprentissage d'une technique, d'une science ; ouvrage qui les contient, les applique. »⁶⁰.

A partir de ces définitions, nous pouvons dire que la présence d'une méthode en classe est indispensable pour l'enseignant pour se fixer ses objectifs et aussi pour orienter ses apprenants dans tout processus d'enseignement-apprentissage.

Quant au deuxième concept ; celui de la méthodologie, elle est défini comme suit :

- « Ensemble des principes dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère et considérée comme un domaine autant que la sociologie et la philologie. Elle correspond à
- toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. »⁶¹.

⁵⁸⁵⁸ Cuq jean pierre, Gruca Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, ED PUG 2005, P253.

⁵⁹⁵⁹ Ibid., P253.

⁶⁰ Dictionnaire Larousse.

⁶¹ Cuq Jean Pierre et Isabelle Gruca, Cours de didactique, Paris, 2005, P166.

- « (...) *Mettant en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre.* »⁶².

Nous précisons d'autre part que depuis le 19^{ème} siècle et jusqu'à présent, le champ de la didactique a connu différentes méthodologies qui se sont succédé, les une en rupture avec les précédentes, les autres comme adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins et préoccupations des apprenants. Dans ce cas, on ne peut pas définir leur succession chronologique d'une manière bien précise, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer aux précédentes méthodologies.

2. Evolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère

2.1. La méthodologie traditionnelle

Selon Christian Puren, la méthodologie traditionnelle est conforme à la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. A cette période, l'enseignement du latin et du grec dominaient toutes les écoles françaises, et c'est à partir de la moitié du 17^{ème} siècle qu'apparut en France, un début d'enseignement du français basé essentiellement sur la grammaire et l'explication de textes que donnaient les grands auteurs. Au début du 20^{ème} siècle, l'enseignement des deux langues anciennes représentaient en France comme dans la plupart des pays européens, près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire. Le même chercheur ajoute que la méthodologie du latin a modelé la méthodologie traditionnelle en précisant que l'enseignement du grec a été introduit dans le système scolaire français tardivement.

En effet, le latin à cette époque est considéré en Europe comme la langue de l'église ; la langue des affaires publiques, des relations internationales, publications philosophiques, littéraires et scientifiques. D'une manière générale, c'était la langue d'enseignement et la langue de communication des élites. Cet enseignement avait pour objectif de rendre les élèves capables de le lire, de l'écrire et de le parler couramment dans la vie quotidienne.

En 1891, M, BREAL explique les grands traits de cette méthodologie utilisée,
« A cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par

⁶² Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan, 1988, P16-20.

cœur. [...] on apprend par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore d nos jours. [...] En fin on se mettait dans la tête force sentences de toute espèce, en particulier celles qui avaient cours sous le nom de Caton. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vivre voix. Il le fallait, car pour les sujets un peu abstraits la langue vulgaire faisait défaut, et la nécessité du latin s'imposait. »⁶³.

Et c'est à partir de la renaissance qu'intervient la première modification dans l'enseignement du latin. Ainsi, au cours de toutes ces évolutions qui ont marqué le champ de la didactique des langues étrangères et, précisément la méthodologie traditionnelle qui a vu le jour dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle, cette dernière est appelée également méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction, l'objectif principal de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraire en langue étrangère. Dans ce sens, l'apprenant de fle doit imiter les grands écrivains classique. Quant à la place de la littérature dans cette méthodologie, elle dominait dans tous les enseignements à l'école d'où elle constitue le seul support didactique dans l'enseignement des langues étrangères. Ce qui plaçait donc l'oral au second plan, ainsi on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes.

Dans l'instruction du 18 septembre 1840, nous lisons une explication détaillée de cette méthodologie appliquée à cette époque dans l'enseignement d'une langue étrangère au lycée,

« La première année [...], sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons, les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après, en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. Enfin, dans les derniers mots de l'année, on expliquera des auteurs faciles de prose.

Dans la seconde année, on continuera l'étude de la grammaire ; on s'attachera à résoudre les difficultés, à expliquer les idiotismes, à pénétrer dans le génie de la langue. On fera connaître aussi le mécanisme de la versification. Les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. On expliquera des auteurs de vers, aussi bien que des auteurs de prose. On préférera des auteurs qui

⁶³ Michel Breal cité par christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, 1988, P25.

permettent de perpétuelles comparaisons avec les écrivains de l'Antiquité. Par exemple pour l'anglais, on pourrait prendre la traduction de Virgile par Dryden, et celle de l'Iliade par Pope ; pour l'allemand, la traduction d'Homère par Voss, celle des commentaires de César par Wagner, etc. On aura soin de choisir les morceaux les plus intéressants, sans s'astreindre à épuiser un livre entier.

Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. Le professeur pourra présenter une sorte de tableau de la littérature anglaise ou allemande, en faisant expliquer un ou deux morceaux de chaque auteur célèbre. Ce sera une histoire littéraire en exemples. Les versions seront remplacées par des traductions orales des passages difficiles, et les thèmes par des lettres ou des narrations composées par les élèves. Le professeur pourrait, de temps en temps, faire sa leçon dans la langue enseignée, et les élèves seraient tenus d'apporter une rédaction abrégée de cette leçon dans la même langue. »⁶⁴.

En outre, nous précisons que dans cette méthodologie, c'est l'enseignant qui détient le savoir ; il prépare les cours, les explique et les corrige. C'est une méthodologie caractérisée surtout par son faible niveau d'intégration didactique où nous remarquons que les activités d'enseignement – apprentissage sont juxtaposées les unes aux autres d'une manière aléatoire sans suivre aucun « schéma de classe » ou être organisées pour former la leçon ou l'unité didactique.

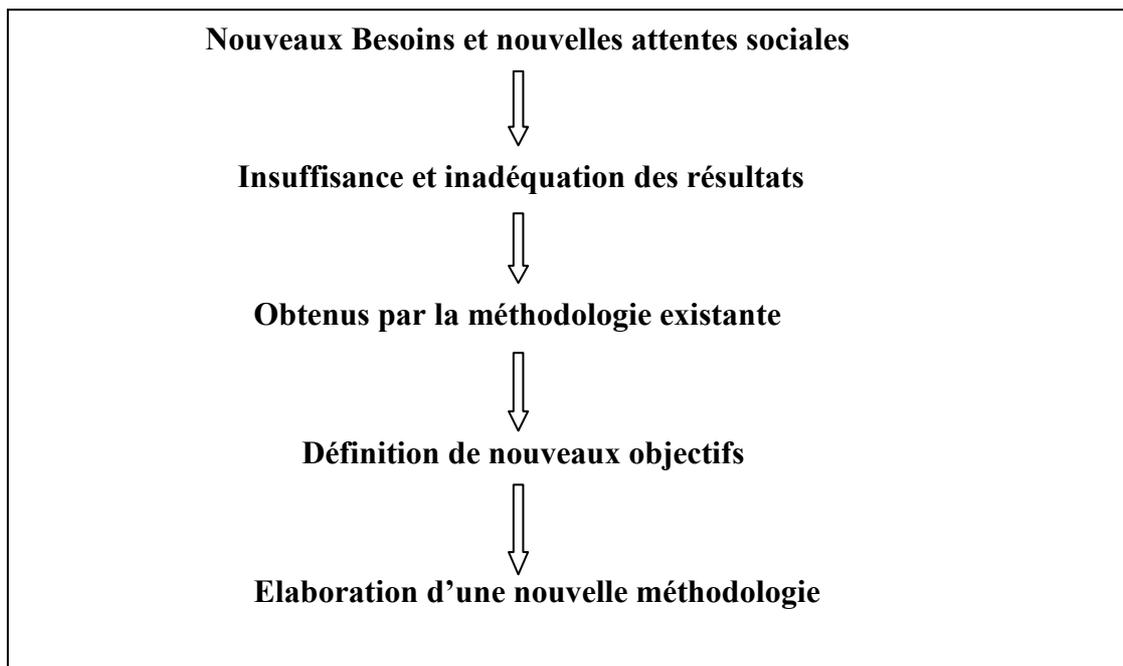
2.2. La méthodologie directe

Cette méthodologie résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle où l'importance de l'enseignement est accordée à l'oral (apparition des CTOP) désormais au détriment de la grammaire.

En effet, l'évolution des besoins sociaux et les nouveaux objectifs assignés à l'enseignement des langues vivantes veulent préparer les jeunes à l'industrie, au commerce et, surtout à l'ouverture sur le monde entier, c'est pourquoi, ils revendiquent dans l'enseignement scolaire moins de Shakespeare et de Goethe, ils ont besoin de conversation courante et de lecture de journaux et de rédactions sur les sujets de la vie quotidienne pour parvenir à communiquer d'où nous assistons à un nouvel objectif d'enseignement qui émerge dans cette époque qui est la pratique de la langue considérée comme un instrument de communication.

Ainsi, cette méthodologie selon Christian Puren suivait le schéma suivant :

⁶⁴ Christian Puren, histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, P51-52.



Nous notons que le même mécanisme est expliqué dans le passage ci-dessous relatif à l'instruction de 1901,

« L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'atteindre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe. »⁶⁵.

Dans cette méthodologie, l'enseignement de la littérature est totalement marginalisé, la priorité est accordée à l'oral, on privilégie les exercices de conversation et les questions réponses dirigées par l'enseignant. De même, cette méthodologie reposait sur les points suivants :

⁶⁵ Ibid., P99.

- L'enseignement des mots étrangers se fait à travers leurs équivalents en français. Dans ce sens, l'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images similaire, mais ne traduit jamais en langue maternelle. Donc l'objectif primordial de cette méthodologie est d'amener l'apprenant à penser en langue étrangère.
- Le recours à l'oral sans passer par la forme écrite, on considère ainsi la langue écrite comme une langue orale « scripturée ».
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive.

En effet, la méthodologie directe est constituée de plusieurs méthodes à savoir : la méthode directe, active et orale que nous allons expliquer dans les passages qui suivent.

2.2.1. La méthode directe :d'après Christian Puren, l'expression de méthode directe désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue naturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage. A ce sujet, le chercheur SCHWEITZER donne la définition suivante de la méthode directe qui illustre bien son rôle fondateur dans la méthodologie directe,

« La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème.

En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leur attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres. »⁶⁶.

Dans ce cadre, nous soulignons que la méthode directe a totalement bouleverser le travail de toutes les méthodologies en leur donnant la possibilité d'imaginer de nouveaux exercices d'entraînement grammatical de type direct existant dans tous les cours de langue jusqu'à nos jours.

2.2.2. La méthode orale :selon le chercheur Christian Puren, cette méthode désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Dans ce sens, la pratique orale de la langue en classe prépare les apprenants à la pratique réelle de la langue après la sortie de système scolaire.

⁶⁶ SCHWEITZER.CH cité par Christian Puren dans son livre, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues P122.

En outre, nous constatons, contrairement à la méthode directe qui provoque une rupture par rapport à la méthodologie traditionnelle, le développement de la méthode orale dans la méthodologie directe s'effectue au niveau de la méthode directe, en ce sens l'auteur SCHWEITZER en 1904 avance que « *Le livre n'est qu'un aide-mémoire pour l'élève ; il ne saurait prétendre à remplacer la parole vivante du maître qui est l'âme de l'enseignement.* »⁶⁷.

De même l'instruction de 1908, précise le rôle du texte écrit de la leçon considéré comme un simple résumé facultatif des acquisitions de la classe, « *Même si l'on se sert du livre, la classe en sixième et en cinquième doit être faite **le livre fermé**. Ce n'est qu'à la fin qu'on ouvre le livre, et qu'on lit le texte, qui doit alors être compris, tout entier, car il ne doit être qu'un résumé de ce qui a été fait en classe.* »⁶⁸.

Ainsi, l'importance est accordée dans cette méthode à la prononciation ; donner ainsi aux élèves une bonne prononciation était la première tâche de tout enseignant à cette époque. La forme écrite est relégué au deuxième plan, toutes ces instructions ont été mentionnées dans l'instruction de 1902 qui résume d'une manière générale les principaux critères de fondement de cette méthode,

*« Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau. Il pourra ensuite faire prononcer le mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation. »*⁶⁹.

2.2.3. La méthode active : elle est aussi centrale dans la méthodologie directe et elle désignait l'emploi d'un ensemble de méthodes comme la méthode interrogative, intuitive, imitative, ainsi que la participation active physique du sujet-apprenant que nous allons expliquer dans les passages qui suivent.

- La méthode interrogative : appelée aussi la méthode « socratique » ou encore « maïeutique ». Dans cette méthode toutes les questions posées par l'enseignant sollicitent constamment l'attention et les réponses orales des apprenants en langue étrangère.

⁶⁷ Ibid., P128

⁶⁸ Ibid., P129.

⁶⁹ Ibid., P129.

- La méthode intuitive : elle repose principalement sur la faculté que possède tout élève d'opérer des associations directes sans recourir à sa langue maternelle. Dans le dictionnaire de la pédagogie, « *C'est toute la pédagogie moderne qui se cristallise dans cette méthode, la seule qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes ; qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier pour former à la fois chez lui les sens, le jugement, l'imagination, le sentiment.* »⁷⁰.
- La méthode imitative : elle est fondamentale car elle est l'une des composantes essentielles de la méthode directe. Elle a pour objectif l'imitation acoustique moyennant la répétition intensive et mécanique. En ce sens, l'enfant apprend en imitant constamment, avant même de comprendre les sons produits par ses proches.
- La méthode répétitive : selon les méthodologues directs, on comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant ; c'était le principe de cette méthode. La répétition peut être extensive ou intensive.
- L'appel à l'activité physique de l'élève en classe par les dramatisations de saynètes, les lectures expressives avec des mouvements corporels en vue d'augmenter la motivation chez l'apprenant.

2.3. La méthodologie audio-orale

Apparue aux USA pendant la deuxième guerre mondiale suite aux différents besoins de l'armée américaine qui cherche à former un public parlant d'autres langues que l'anglais. Créée par le linguiste BLOOM FIELD sous le nom de « la méthode de l'armée », cette dernière a régné pendant deux ans dans le milieu scolaire et, c'est dans les années 50 que les spécialistes de la linguistique appliquée comme LADO, FRIES et d'autres qui ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'appuyant sur les principes de la méthode de l'armée.

D'après CHRISTIAN PUREN, l'objectif de la (MAO) était d'amener les soldats américains à bien communiquer en langues étrangères. C'est pour cette raison qu'ils se sont concentrés aux quatre habiletés afin de parvenir à communiquer quotidiennement.

De ce fait, dans ce cadre, la priorité est accordée à l'oral ; la langue est conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui donnent que des formes linguistiques appropriées en vue d'être utilisées de façon spontanée.

Dans cette méthodologie, nous soulignons que le texte littéraire est remplacé par l'utilisation massive des laboratoires de langues à cette époque qui deviennent l'auxiliaire privilégié de la

⁷⁰ Ibid., P140.

répétition intensive car ils permettent de faciliter la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

En outre, la méthodologie (MAO) est composée d'un mélange de la psychologie behavioriste et de structuralisme qui a influencé l'enseignement de la grammaire grâce au « pattern drills » ou « cadres syntaxiques ».

2.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Apparue au milieu des années 50 grâce aux travaux de GUEBERINA ; chercheur à l'université de Zagreb. Ce dernier propose la théorie de la méthodologie (SGAV) qui consiste à l'utilisation conjointe de l'image et du son. En outre, cette méthodologie est axée sur trois critères importants : situation de communication, dialogue et image. En ce sens, la présente méthodologie repose essentiellement sur le contexte social d'utilisation d'une langue en permettant ainsi d'apprendre rapidement à communiquer avec des natifs de langues étrangères.

En effet, dans cette méthodologie, les textes littéraires sont totalement écartés dans les différentes pratiques de classe ; l'enseignant utilise les textes fabriqués à savoir (interview, dialogue, etc) qui sont à leurs sens, les meilleurs supports répondant aux besoins et attentes des apprenants qui veulent communiquer en langue étrangère.

Dès lors, la méthodologie (SGAV) nécessite la mise en place d'un dispositif énormément coûteux d'enseignement qui englobe les frais des stages des enseignants formateurs et un matériel important qui sera mis à la disposition des enseignants (magnétophone, laboratoire de langue) et bien d'autres dispositifs d'apprentissage.

2.5. L'approche communicative

Cette approche s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne considèrerait pas comme une méthodologie constituée solide. En effet, elle repose sur plusieurs courants de recherche en didactique et en linguistique qui ont donné naissance à cette approche dite communicative.

D'autre part, nous soulignons dans cette période l'apparition d'un nouveau public qui s'intéresse aux langues étrangères et, par conséquent nous sommes en face de nouveaux besoins d'où toutes les recherches en didactiques des langues vivantes sont orientées dans les années 70 vers le concept d'analyse des besoins avant d'élaborer un cours de langue, Ainsi, « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de*

communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue. »⁷¹.

Dans cette approche, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc) constituent la compétence grammaticale qui n'est en réalité qu'une composante de la compétence de la communication.

Dans cette perspective, il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales d'une langue étrangère pour communiquer, il faudrait aussi connaître les règles d'emploi de cette langue. Donc l'objectif principal de cette approche est, d'amener l'apprenant à parvenir à communiquer en langue étrangère de manière correcte et efficace ;

« Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une connaissance efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière, demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) »⁷².

Quant à la place du texte littéraire dans cette nouvelle approche, nous remarquons son réintégration de nouveau, mais son utilisation reste peu fréquente en classe de langue étrangère par rapport au document non littéraire.

2.6.L'approche actionnelle

Concernant les méthodes d'enseignement – apprentissage actuelles, basées sur l'approche communicative, elles ont réhabilité les textes littéraires au sein de l'enseignement du FLE car selon les tenants de cette approche, les textes littéraires constituent des documents authentiques.

A titre illustratif, dans le cadre européen commun de référence (CECR) et essentiellement dans l'approche actionnelle, il favorise la réintégration du texte littéraire en classe de langue, qu'il considère comme « une contribution majeure au patrimoine culturel Européen. (...) ». Ainsi, Les études littéraires ont de nombreuses finalités : éducatives, intellectuelles, morales, linguistiques et culturelles et ne se limitent pas uniquement à l'aspect esthétique du texte.

2.7. L'approche interculturelle

Nous précisons, dans cette nouvelle perspective didactique, le texte littéraire est qualifié d'objet d'enseignement à visée interculturelle. Pour ce fait, son réintégration en classe s'avère importante pour s'ouvrir sur le monde et, par conséquent découvrir l'Autre. Et c'est dans les années 90 que lui a été attribuée cette certification dans les institutions didactiques officielles.

Offrant ainsi, au domaine des langues étrangères, une nouvelle perspective axée principalement sur deux pôles d'étude et, qui sont : la littérature et l'interculturel à travers les différentes pratiques

⁷¹ Puren Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, 1988, P372.

⁷² Germain Claude, Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoires, Paris, Clé international, col DLE, P203.

pédagogiques envisagées en classe de FLE qui favorisent ce support en vue d'enseigner cette langue étrangère et sa culture.

Notons par ailleurs que cette nouvelle approche est bien expliquée dans le CECRL,

« La littérature 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. ». Les études littéraires ont de nombreux finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétique. »⁷³.

En ce sens, il faut considérer le texte littéraire comme un précieux support didactique qui représente le produit de la société et de ses cultures. C'est pourquoi le chercheur Courtillon Jécrit, *« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes de façon de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. »⁷⁴.*

3. Conclusion

En guise de conclusion, nous disons que l'utilisation de la littérature dans les différentes méthodes de langue est un sujet qui a intéressé plusieurs chercheurs dans le contexte de l'enseignement de FLE vu la richesse de ce support didactique, considéré non seulement comme un phénomène de langage, mais aussi comme un phénomène de voyages, de rencontres entre différentes cultures et civilisations, de découvertes et d'évasion.

⁷³CECRL, 2001, P47.

⁷⁴ Courtillon Jean, *« La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation »* in le Français dans le monde, Paris, ED Hachette-Larousse, P52.

CHAPITRE 3 : L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE

1. La question de l'exploitation du texte littéraire en FLE

L'exploitation du texte littéraire est le point d'orgue de l'intervention pédagogique car elle permet la réalisation de nombreuses tâches en classe en vue d'assurer une appropriation plus active de la langue étrangère. C'est pourquoi le choix de ce matériau didactique pose dès fois problème aux enseignants de FLE qui cherchent à chaque fois à répondre aux besoins de leurs apprenants et, du coup s'adapter à leurs niveaux. En ce sens dans les passages qui suivent, nous essayons d'examiner cinq critères que nous jugeons indispensables dans le domaine de la didactique et qui répondent à la question de l'exploitation du texte littéraire en FLE à savoir : les objectifs du texte enseigné, sa longueur, son niveau de difficulté linguistique, son niveau de difficulté contextuelle et référentielle et le dernier critère, est celui de l'encadrement du texte.

1.1 Les objectifs du texte littéraire : les objectifs visés par l'enseignant en classe de FLE sont avant tout d'ordre linguistique, il permet aussi à l'enseignant d'aborder d'autres dimensions à savoir la stylistique, l'esthétique, etc.

Ce support didactique ouvrira à la réflexion intellectuelle et, du coup, il affinera le regard de l'apprenant et l'amènera à l'ouverture culturelle. C'est pourquoi il est important de sensibiliser les apprenants aux atouts du texte littéraire. Ainsi, travailler la littérature en classe de FLE, d'une manière occasionnelle et non pas systématique, permet en outre de confronter l'apprenant à la dimension de l'inattendu, du doute et de la remise en question de certitude.

1.2. La longueur du texte : concernant la longueur du texte, nous pensons qu'exploiter un extrait de texte ou un texte intégral dépend d'une manière générale des objectifs d'apprentissage déterminés par l'enseignant préalablement en tenant en compte de plusieurs aspects en vue d'exploiter le texte littéraire en classe de FLE. A titre illustratif dans certains cas, les séquences discursives sont sécables (une description, un dialogue), par contre, dans d'autres formes littéraires plus modernes qui font intervenir le monologue à l'intérieur, ce qui mélangera les points de vue et même les niveaux narratologiques, il est difficile de savoir où « tranquer ou couper », ce qui pose dès fois des problèmes aux enseignants de FLE.

1.3. Le niveau de difficulté linguistique : quant à ce niveau de difficulté, nous nous appuyons sur les propos de l'auteure Catherine Tauveron qui a bien expliqué ce point en inventons lanotion de «texte réticent» qui a été définie sur la base d'un exercice proposé à des apprenants de FLE. Cet exercice consistait à replacer dans l'ordre séquentiel les images illustrant le conte du petit Chaperon rouge. Ce qui a amené l'auteure à confirmer que, « *si les valeurs générales du conte avaient été dégagées par la majorité des apprenants, le texte n'avait quant à lui pas été compris (par rapport aux personnages, aux lieux ou encore à la chronologie) par 85% des apprenants. Elle en a dès lors déduit que le linguistique pose davantage de problèmes de compréhension que le littéraire.* »⁷⁵.

Ainsi, le problème majeur rencontré par les apprenants de FLE, quelque soit leurs niveaux, est du principalement à la complexité du vocabulaire et de la syntaxe du texte littéraire. Quant au style de l'écrivain, ce dernier constitue un facteur de difficulté supplémentaire indépendant des deux aspects langagiers (le vocabulaire et la syntaxe).

1.4. Le niveau de difficulté contextuelle et référentielle : pour cet aspect de difficulté, nous remarquons que la méthode qui consisterait à détacher un texte de son auteur et de son contexte historique dans lequel il est instauré peut être justifiée dans le cas des œuvres littéraires où la forme importe plus que le fond comme les poèmes abstraits et symbolistes. Par contre, si nous prenons un roman classique ou contemporain , ou un texte poétique évoquant un sentiment ou un dilemme moral , nous serons obligés de recourir à la biographie de l'auteur pour comprendre les éléments du texte relatifs à l'époque et aussi aux référents culturels évoqués dans un récit , on peut citer en guise d'exemple les mœurs, les croyances, les pratiques d'une société , les référents historiques, politiques et sociaux etc. Tous ces éléments peuvent aider l'apprenant à accéder au sens et à découvrir une œuvre littéraire.

1.5. L'encadrement du texte : afin de présenter un texte aux apprenants en classe de fle, soit en format Word ou en papier, l'enseignant doit tenir en compte en premier lieu, des capacités de ses apprenants et du processus d'assimilation qui s'avèrent importants dans un dispositif d'apprentissage d'une langue étrangère.

⁷⁵ Tauveron, cité par Jean-Marc Defays et al, La littérature en FLE : Etats des lieux et nouvelles perspectives, Paris, ED Hachette, 2014.

En outre, l'enseignant de fle, proposant un texte littéraire doit impérativement maîtriser le contenu de son texte choisi (fond et forme) pour jouer le rôle de référent si les clarifications données par le texte sont insuffisantes. De ce fait, proposer une démarche pédagogique adéquate pourrait préparer les apprenants à affronter le texte littéraire tout en leur apportant un savoir à long terme détaché de toute activité de lecture. En outre, il peut envisager un exercice de champ lexical relatif au vocabulaire d'un texte que l'on exploitera dans le cours suivant, par exemple le vocabulaire des sentiments avant d'aborder une scène de déclaration d'amour dans un roman.

2. Problématique du choix du texte littéraire en classe de fle

Avant de réfléchir à la manière d'exploiter un texte en classe de FLE, il paraît nécessaire de choisir ce texte de façon qu'il réponde aux objectifs du cours définis préalablement par l'enseignant. Ce choix se fait selon des critères qu'il faut connaître et appliquer en classe de fle. Ces derniers vont permettre à notre sens de faciliter la compréhension à nos apprenants. Dans ce sens dans les passages qui suivent, nous allons expliquer ces critères en détail.

2.1. Les critères externes : elles consistent à examiner l'aspect extérieur d'un texte et de repérer les éléments perceptibles tels que : le titre, le paratexte, l'auteur etc....

2.1.1. Œuvre entière ou extrait ?

Pour ce point, nous disons tout simplement, que l'exploitation d'une œuvre littéraire entière durant toute l'année universitaire ou seulement des extraits de textes littéraires dépend d'une manière générale de l'objectif visé par tout enseignant de fle.

- Si l'enseignant choisi de travailler sur un genre littéraire comme (le roman, le conte, la nouvelle...), il doit dans ce cas exploiter toute l'œuvre pour étudier les caractéristiques de ce genre littéraire.
- Si il se contente seulement de l'activité de compréhension de l'écrit, là il pourra recourir aux extraits en vue d'étudier et d'analyser différents thèmes comme il pourra aussi travailler différentes notions linguistiques.

2.1.2. Récit ou dialogues ?

- Récit : nous appelons Récit, tout texte ou histoire rapportée à la troisième personne et dans lequel, les personnages n'interviennent pas directement voire exemple cité ci-dessous ;

« Un matin, alors que la mer était toute blanche, et que la lueur au-dessus de la Marmara, Sélim rassemble son courage et décida de prendre le large. Le cœur serré, tirillant sans cesse ses moustaches rousses, il examinait la surface de la mer,

tout en menant le bateau vers l'île Maudite, là où il avait si souvent rencontré les dauphins. Il fit deux fois le tour de l'île, puis il parcourut le large, jusqu'aux environs de Yalova. La mer était calme et déserte. De là, il mit le cap sur Silivri, puis revint vers Ménekché, pour repartir aussitôt dans la direction des îles. Et soudain, comme en un rêve, ce fut le miracle... La dauphine en tête, ils surgirent devant l'île des princes ; ils bondissaient en traçant des arcs de lumière, ils s'approchaient de lui, étincelants... La mer était secouée par un ouragan de lumière, de joie de chaude amitié. ».

Yachar Kemal, Et la mer se fâcha.

- Dialogue : on entend par dialogue, un texte dans lequel les personnages sont mis en scène et leurs propos sont rapportés tels quels. Lire exemple ci-dessous extrait de l'œuvre de Saint Exupéry, « le Petit Prince » :

« Bonjour, dit le Renard.

- Bonjour, répondit poliment le petit prince... Qui es-tu ? Tu es bien joli.
- Je suis un renard.
- Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...
- Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Ah ! pardon, fit le petit prince.

Mais après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- Tu n'es pas d'ici, dit le renard. Que cherches-tu ?
- Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- (...)
- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... ».

Saint-Exupéry, Le petit Prince.

2.1.3. Texte long ou texte court ?

- Texte long : voici un texte extrait de l'œuvre d'André Malraux, « La condition Humaine (1933) » : **[Le meurtre de Tchen], 21 mars 1927 à Minuit et demi.**

« Tchen tenterait-il de lever la moustiquaire ? Frapperait-il au travers ? L'angoisse lui tordait l'estomac ; il connaissait sa propre fermeté, mais n'était capable en cet instant que d'y songer avec hébétude, fasciné par ce tas de mousseline blanche qui tombait du plafond sur un corps moins visible qu'une ombre, et d'où sortait seulement à pied à demi incliné par le

sommeil, vivant quand même de la chair d'homme. La seule lumière venait du building voisin : un grand rectangle d'électricité pâle, coupé par les barreaux de la fenêtre dont l'un rayait le lit juste au dessous du pied comme pour en accentuer le volume et la vie. Quatre ou cinq klaxons grincèrent à la fois. Découvert ? Combattre, combattre des ennemis qui se défendent, des ennemis éveillés ! La vague de vacarme retomba : quelque embarras de voitures (il y avait encore des embarras de voitures, là-bas, dans le monde des hommes...). Il se retrouva en face de la tache molle de la mousseline et du rectangle de lumière, immobiles dans cette nuit où le temps n'existait plus.

Il se répétait que cet homme devait mourir. Bêtement : car il savait qu'il le tuerait. Pris ou non, exécuté ou non, peu important. Rien n'existait que ce pied, cet homme qu'il devait frapper sans qu'il se défendit- car, s'il se défendait, il appellerait.

Les paupières battantes, Tchen découvrait en lui jusqu'à la nausée, non le combattant qu'il attendait, mais un sacrificateur. Et pas seulement aux dieux qu'il avait choisis : non son sacrifice à la révolution grouillait un monde de profondeurs auprès de quoi cette nuit écrasée d'angoisse n'était que clarté. « Assassiner n'est pas seulement tuer ... » Dans ses poches, ses mains hésitantes tenaient, la droite un rasoir fermé, la gauche un court poignard. Il les enfonçait le plus possible, comme si la nuit n'eût pas suffi à cacher ses gestes. Le rasoir était plus sûr, mais Tchen sentait qu'il ne pourrait jamais s'en servir ; le poignard lui répugnait moins. Il lâcha le rasoir dont le dos pénétrait dans ses doigts crispés ; le poignard était nu dans sa poche, sans gaine. Il le fit passer dans sa main droite, la gauche retombant sur la laine de son chandail et y restant collée. Il éleva légèrement le bras droit, stupéfait du silence qui continuait à l'entourer, comme si son geste eût dû déclencher quelque chute. Mais non, il ne se passait rien : c'était toujours à lui d'agir. ».

André Malraux, La condition Humaine, ED Gallimard

Ce texte présente une description bien détaillée de la mort tragique de Tchen. Nous n'insisterons pas sur les difficultés d'ordre linguistique qu'il présente. Mais ce qui retiendra surtout notre attention, c'est que le texte est trop long. En effet, si l'on veut travailler sur la description des personnes et c'est justement dans cette perspective que le texte est proposé en classe de fle.

- Texte court : on peut citer en guise d'exemple, un court texte proposé dans le manuel scolaire de 1AS, Editions Libris, Alger, 1999. Dans le cadre de l'étude d'un texte narratif (Récit).

Les énigmes

Il était une fois un homme qui vivait à l'entrée d'un village bâti au sommet d'une colline. Il s'était rendu célèbre par sa vive intelligence et la facilité avec laquelle il résolvait les énigmes. C'est ainsi qu'il parvint à inculquer à son fils, alors âgé de dix ans, le goût des devinettes. Ce dernier promettait beaucoup, car il donnait l'impression de marcher sur les traces de son père. Le brave homme étalait partout sa fierté... La mère, fatiguée d'entendre sans cesse les mêmes réflexions, lui répliqua un jour : « Mes frères sont plus intelligents que notre petit, et pourtant je n'en fais pas cas ».

D'après Tahar OUSSEDIK, Contes populaire, SNED, 1985.

Concernant ce texte, nous remarquons qu'il est incomplet, l'histoire racontée n'est pas encore achevée, il lui manquait d'autres événements pour compléter le sens du récit. De même, nous soulignons à propos de la structure du texte, nous n'avons pas de schéma narratif complet. Pour ce fait, en classe de fle, il est recommandé que l'enseignant veille à ce que le texte exploité présente une certaine unité pour que les apprenants aient une idée complète sur la structure du modèle textuel choisi.

2.1.4. Texte littéraire ou document authentique?

En classe de langue, l'enseignant peut utiliser trois sortes de support pour assurer une activité de compréhension de l'écrit :

- **Texte littéraire**

Il peut être d'un auteur français comme Balzac, Voltaire, Victor Hugo, Madame Bovary ou Flaubert ou d'un auteur francophone comme Kateb Yacine, Yasmina Khadra, Mouloud Mammeri ou autres, et ces textes littéraires sont exploités sous forme d'un extrait d'un roman, d'un conte, d'un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre.

- **Document authentique**

Un document authentique est un texte écrit, audio ou audiovisuel destiné à des locuteurs natifs et que l'enseignant peut l'utiliser dans des activités envisagées en classe de fle. Ce dernier est dit authentique car il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives.

- **Type de documents authentiques**

Un document authentique peut être un article de journal, un texte publicitaire, des petites annonces, une bande dessinée, un film ou un documentaire, un formulaire, une recette de cuisine, des lettres, des extraits vidéo d'émissions télévisées, des prospectus divers (de médicaments, de produits divers), les modes d'emploi etc.

a- Exemple de document authentique

Le document choisi est un prospectus distribué par les assurances pour sensibiliser les conducteurs aux risques d'accident.

«Votre machine est puissante mais vous êtes fragiles.»

«Le conducteur d'un deux - roues est très vulnérable:

- Aucune carrosserie ne le protège.
- Il est toujours - et surtout en cas de manœuvre brusque- Confronté aux lois de l'équilibre.
- Il éprouve une dangereuse sensation de de facilité qui le pousse à «couper» les virages en rase campagne et à se faufiler au travers des encombrements dans les villes.

Que faire?

Indépendamment des mesures que les pouvoirs publics devraient mettre en œuvre (multiplications des pistes réservées aux deux-roues, législation très ferme quant aux normes de construction, priorité accordée à une véritable formation préalable...), l'examen des causes principales d'accident montre que les conducteurs de deux roues doivent veiller particulièrement à l'observation des règles suivantes :

- respecter les stops, les feux, les règles de priorité;
- modérer la vitesse;
- ne jamais doubler à droite;
- mettre toujours le casque (même si le port n'en est pas obligatoire pour les cyclomotoristes);
- se méfier de la proximité latérale d'autres véhicules;

- rouler feux allumés pour être toujours vus.»⁷⁶ .

- **Texte didactique**

Un texte didactique est un texte «fabriqué» par l'enseignant pour l'exploiter en classe, c'est aussi un texte adapté pour travailler sur une notion donnée.

2 .1.5 . Texte de littérature Française (ou Francophone) ou texte traduit ?

a- Texte original en Français : un auteur Français natif ou d'expression française est le plus approprié pour donner un modèle de langue à ses apprenants de FLE. C'est aussi le mieux placé pour enseigner cette langue. En effet, sa maîtrise de cette langue en tant qu'un locuteur natif ou assimilé, lui permet de trouver spontanément les tournures adéquates et d'éviter le maximum toutes les constructions et emplois qu'il juge différents de la langue française.

- Texte traduit : concernant ce texte, il présente un double inconvénient :

a- Soit le traducteur n'arrive pas à traduire exactement la pensée de l'auteur. En effet, il donnera au texte un autre sens que celui voulu par l'auteur.

b- Soit le traducteur utilisera des structures grammaticales qui ne correspondent pas aux normes de la langue française et ceci en recourant à la traduction mot à mot des paragraphes, ce qui conduit le traducteur à donner une traduction non parfaite au texte source.

D'autres interrogations soulevées par les spécialistes en didactique des langues étrangères, vaut-il mieux utiliser un texte d'auteur Algérien ou un texte d'auteur Français ?

Pour répondre à cette question, nous nous basant sur l'aspect psychologique qui est un facteur déterminant pour les deux auteurs :

- L'écrivain natif écrit dans sa langue maternelle, donc il est spontané. Par contre l'écrivain Algérien d'expression française, écrit dans une langue d'emprunt d'où il introduit dans ses textes, des « calques », c'est-à-dire des expressions traduites telles que celles de l'arabe ou du berbère.

2.2. Les critères internes : après avoir examiner les critères externes relatifs aux choix du texte à exploiter en classe de FLE, nous allons aborder dans ce deuxième volet, les critères internes qui nécessitent une analyse plus approfondie du texte.

2 .2 .1 . Texte-prétexte ou texte-modèle ?

a- Texte –prétexte : est un support utilisé par les enseignants de FLE surtout pendant les années 60 et 70 dans l'activité de « lecture expliquée ». L'objectif de ce cours est, de développer

⁷⁶ Texte cité par Belkacem Bentaïfour dans son ouvrage: Didactique du texte littéraire.

l'aptitude des apprenants à la compréhension de textes. Dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignant est libre de choisir n'importe quel texte afin d'exploiter le contenu sémantique et linguistique. On peut citer comme exemple, le texte « **La grand-mère** » de José Cababanis, extrait de l'œuvre « **Les cartes du temps** ».

Elle se disait que ses enfants et petits enfants l'aimaient bien, mais qu'elle leur semblait d'un autre âge, dépassée, ne comprenant au fond pas grand-chose, et que tout ce qu'elle pourrait dire et faire maintenant ne servait à rien. Elle avait été jeune elle aussi et se le rappelait ; mais elle avait l'impression qu'autour d'elle on ne parvenait pas à le croire : elle était pour tout le monde une vieille de toujours. Or elle avait dansé, rêvé, désiré, attendu beaucoup de choses, et pourvu qu'elle ne se regardât pas dans une glace, il ne lui semblait pas qu'elle eût tellement changé. On ne voyait d'elle que ce visage ride, ces lunettes toujours de travers qu'elle retenait par un élastique, cette démarche un peu cahotante, toute la laideur de la vieillesse. Bien mieux, elle avait l'impression que sa présence gênait. Elle remarquait qu'on l'a recevait volontiers chez l'un de ses enfants mais personne ne la retenait au bout d'une semaine si elle parlait de repartir. En effet, quel plaisir à recevoir une vieille ? Sans doute, se disait-elle, est-ce une bonne préparation au départ définitif, et même une grâce de Dieu : se sentir de trop partout. Elle n'aurait donc presque plus rien à quitter mais elle ne pouvait se défendre d'être triste en songeant à cela.

José CABABANIS, Les cartes du temps.

En classe de langue, le texte-prétexte est utilisé uniquement comme support didactique en vue d'étudier quelques notions linguistiques afin d'éviter de travailler sur des phrases isolées qui relèvent des pratiques traditionnelles dans un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE. De la sorte, nous nous inscrivons dans une double perspective, celle de la « grammaire de texte » et celle de l'approche communicative.

b- Texte modèle : c'est un texte qui illustre bien les caractéristiques d'un modèle textuel qui peut être utilisé par les apprenants comme modèle à imiter.

Donc, le choix de texte se fera en fonction de l'objectif visé par l'enseignant :

- S'il veut travailler dans une perspective méthodologique, il optera pour un texte modèle.
- S'il veut travailler dans une perspective purement linguistique, il optera dans ce cas pour un texte-prétexte.

2.2.2. Texte classique ou texte moderne ?

a- Texte classique : nous entendons par texte classique, un texte écrit dans le 16^{ème}, 17^{ème} et 18^{ème} siècle qui n'était pas modernisé. A titre d'exemple, nous citons **Racine dans Britannicus, acte II, scène 6(1669).**

« Ce discours me surprend, il le faut avouer.
Je ne vous cherchais pas pour l'entendre louer.
Quoi ! Pour vous confier la douleur qui m'accable,
A peine je dérobe un moment favorable,
Et ce moment si cher, Madame, est consumé
A louer l'ennemi dont je suis opprimé !
Qui vous rend à vous-même, en un jour, si contraire ?
Quoi ! Même vos regards ont appris à se faire ?
Que vois-je ? Vous craignez de rencontrer mes yeux ?
Néron vous plairait-il ? Vous serais-je odieux ? ».

Racine, Britannicus, acte II, Scène 6 (1669).

Nous remarquons que la langue utilisée par cet auteur français dans ce texte est différente à la langue d'aujourd'hui. Par exemple :

Au niveau du vocabulaire, nous relevons les expressions suivantes :

- A peine (ligne4) : avec peine,
- Opprimé (ligne6) : dont on subit les méfaits,
- Qui (ligne7) : qu'est-ce qui,
- Contraire (ligne7) : différente,
- Odieux (ligne10) : haïssable,

Au niveau de la syntaxe

- Il faut l'avouer : au lieu il le faut avouer (ligne1),
- Par qui : au lieu de Dont (ligne6),
- Vous rend si contraire à vous-même : au lieu de Vous rend à vous-même...si contraire (ligne7).

b- Texte moderne : nous entendons par texte classique, un texte écrit dans le 19^{ème} ou 20^{ème} siècle. A titre d'exemple, nous citons le texte « **La femme qui a connu l'empereur** », d'Hugues Rebell.

[...] M. Le vergier ne paraît pas lui-même prêter d'attention qui flot de rue qui route sous son regard. Mais dans le pays, la légende et l'histoire s'occupent de lui. Plus bonapartiste que Bonaparte, paraît-il, adversaire non seulement de la République et du socialisme, mais aussi de l'empire libéral, combattant acharné d'Emile Olivier, et le seul homme peut-être dont le désastre de Sedan ait laissé intacte la foi à la Dynastie, M. Le vergier des Combes a formé jadis une image idéale de souverain à laquelle s'est d'abord adapté parfaitement le visage de l'Empereur, si bien qu'en servant Napoléon III, il a pu croire qu'il adorait ses propres rêves. Plus tard, lorsque la politique, la chute du maître, la fin tragique du régime eussent pu décourager son espoir, il a conservé le masque glorieux qu'il avait façonné, gardant une reconnaissance à l'Empereur de la lui avoir portée si longtemps sans le lui briser. [...].

Actuellement dans nos classes de FLE, le texte classique demeure un texte difficile car il contient des structures que nos apprenants n'utilisaient pas dans leurs productions. De plus, il traite des sujets qui ne sont plus d'actualité d'où nos remarquons que nos apprenants ne s'intéressent plus à ces textes. Mais, il est important de choisir des textes classiques qui peuvent enrichir la culture littéraire de l'étudiant universitaire et, par conséquent, lui permettre de découvrir des œuvres qui ont marqué la littérature française.

Par contre, le texte moderne, il traite des thèmes qui sont en rapport avec les préoccupations des étudiants universitaires.

2.2.3. Texte original ou texte adapté ?

a- Texte original : c'est un texte que l'enseignant choisi tel qu'il a été écrit par l'auteur, sans y apporter aucune modification, que ce soit sur la forme ou le fond. A ce sujet, nous donnons l'exemple du texte de **L'écrivain Algérien, Mohamed Dib, « Le métier à tisser »**.

Le fil de l'aurore ne faisait qu'apparaître qu'Omar apportait déjà la laine achetée à Socq-el – G ...Le bonheur de ces aubes tendres, rayonnantes, à la fraîcheur éblouie, le déchirait comme une écharde.

Il commençait tout de suite les écheveaux. Puis il allait aux commissions pour les ouvriers. Il se sentait moins sombre et triste ; les conversations désabusées des tisserands, il les écoutait de loin, dans un demi-engourdissement. Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir, chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin et des consignes.

Il avait la charge de faire le marché du patron. Mais sa mission n'était jamais remplie selon les désirs de dame Bouanane ; il écoutait religieusement les remontrances de celle-ci.

Pour aider le vieux Skali que la sénilité rendait, certains jours, impropre à tout travail, il embobinait de la chaîne de Trara, tenue comme des cheveux d'ange. Un peu plus tard, il

portait de la laine au teinturier et l'en rapportait sitôt que l'homme la retirait de son chaudron noir.

S'acquittant tant bien que mal des mille et une corvées que l'on requérait de lui, il n'arrivait à satisfaire personne. Toujours quelqu'un le poursuivait de ses insultes, le lançait. Qu'on l'injurie, bah ! Il s'y est habitué ; ce dont il ne veut pas, ce sont les coups de poing, les navettes qu'on lui envoie à la tête. Si d'aventure, il lui arrivait d'embrouiller un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers, lui envoyaient des jets de salive.

b- Texte adapté : c'est un texte qui a subi des transformations pour le rendre abordable à être exploité en classe de FLE. Notons par ailleurs, que ces modifications portent en général sur le vocabulaire (des mots qui sont remplacés par d'autres), sur la syntaxe (reconstruction des phrases et même retoucher la structure d'un texte).

D'une manière générale, quand le texte est adapté, il est indiqué juste à la fin du texte : « d'après..... », qui précède l'indication du nom de l'auteur. Comme exemple, nous avons choisi le texte original précédent cité ci-dessus qui a été adapté.

« Le soleil se levait à peine ; déjà **Omar apportait la laine** qu'il avait **achetée** la veille au souk.

Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux. Puis il faisait les commissions pour les ouvriers.

Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin ; en effet, c'était lui qui était chargé **de faire le marché du patron.** Mais dame Bouanane n'était jamais contente : les légumes n'étaient pas frais, la viande était trop grasse, il avait oublié de porter le pain au four du boulanger... **Il écoutait** sans répondre, en baissant la tête, les sévères reproches de dame Bouanane.

Il y avait dans l'atelier un vieil ouvrier, que l'âge **rendait, certains jours,** incapable de travailler. **Pour l'aider,** Omar **embobinait** des fils fins **comme les cheveux ;** les faibles yeux du vieillard n'arrivaient pas à les distinguer. **Un peu plus tard, il portait de la laine au teinturier et l'en rapportait** dès que **l'homme la retirait de son chaudron noir**

Chacun lui donnait des ordres ; il essayait de rendre service à tout le monde ; mais **il n'arrivait à satisfaire personne.**

Il y avait **toujours quelqu'un** pour lui lancer des reproches. **Bah ! Il s'y était habitué ; ce dont il ne voulait pas,** c'étaient **les coups de poing, les navettes qu'on lui envoyait à la tête.** **Si,** par hasard, **il embrouillait un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers,** le grondaient vivement.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le texte original est un texte riche que tout enseignant pourrait l'exploiter en classe de FLE, en vue d'étudier plusieurs aspects comme le style de l'auteur et la langue utilisée dans ce texte. Quant au texte adapté, ce dernier pourrait donner un contre sens au texte écrit par l'auteur.

2.2.4. Texte type ou variante ?

a- Texte « type » : c'est un texte qui comporte les principales caractéristiques du modèle textuel étudié en classe et qui permet aux apprenants d'avoir une idée générale sur la structure de ce modèle. Et comme exemple, nous citons le conte...

Ce texte est un récit (du genre conte), il présente un schéma narratif complet :

- Une situation initiale :
- Une phase de transformation, se composant de trois étapes :
- Une situation finale, qui est le résultat de la transformation

b- Texte variante : c'est un texte qui ne correspond pas à la structure classique du modèle textuel déjà vu en classe ; il présente un schéma narratif incomplet, voire exemple ci-dessous ;

Une locomotive prisonnière de la neige

Depuis près d'une heure, le train était en détresse, et l'angoisse des voyageurs avait grandi. A chaque minute, une glace se baissait, une voix demandait pourquoi l'on ne partait pas. C'était la panique, des cris, des larmes, dans une crise montante d'affolement.

-Non, non, c'est assez déblayé, déclara Jacques. Montez, je me charge du reste.

Il était de nouveau à son poste, avec Pécqueux, et lorsque les deux conducteurs eurent regagné leurs fourgons. Il tourna lui-même le robinet du purgeur. Le jet de vapeur brûlante, assourdi, acheva de fondre les paquets qui adhéraient encore aux rails. Puis, la main au volant, il fit machine arrière. Lentement, il recula d'environ trois cent mètres, pour prendre du champ. Et, ayant poussé au feu, dépassant même la pression permise, il vint contre le mur qui barrait la voie ; il y jeta la Lison, de toute sa masse, de tout le poids du train qu'elle traînait. Elle eut un han ! Terrible de bûcheron qui enfonce la cognée, sa forte charpente de fer et de fonte en craqua. Mais elle ne put passer encore, elle s'était arrêté, fumante, toute vibrante du choc. Alors, à deux autres reprises, il recommença la manœuvre, recula, fonça sur la neige, pour l'emporter ; et, chaque fois, la Lison, raidissant les reins, buta du poitrail, avec son souffle enragé de géante. Enfin, elle parut reprendre haleine, elle banda ses muscles de métal en un suprême effort, et elle passa, et lourdement le train la suivit, entre les deux murs de la neige éventrée. Elle était libre.

Emile Zola, La bête humaine.

Dans ce texte, nous remarquons qu'il n'y a pas de situation initiale, le récit commence directement par une phase de transformation : le train est en détresse.

3. Applications

Concernant les activités proposées, elles sont extraites de l'ouvrage « Didactique du texte littéraire de BELKACEM Bentaïfour ».

3.1 . Application 1 : texte modèle ou texte prétexte ?

Etudier les deux textes suivants et dites à quoi on peut utiliser chacun d'eux.

Texte A : Le lion et le scorpion

Sur la berge sablonneuse d'un grand fleuve africain, un lion dormait. C'était l'après-midi. Il faisait chaud. Il n'y avait pas un souffle de vent. Un scorpion s'approcha.

« Réveille-toi ! J'ai besoin de ton aide, dit-il au lion. Je dois passer de l'autre côté du fleuve. Ici, il n'y a plus rien pour moi, prends-moi sur ton dos et fais-moi traverser à la nage. »

Le lion fut surpris : « Moi, nager avec un scorpion sur le dos ?

Tu vas me piquer et je vais mourir. »

Le scorpion plaïda habilement sa cause : « Ne sois pas stupide ; si je te pique, nous nous noierons tous les deux. Il ne peut rien t'arriver. »

Obstiné, le lion cherchait ses arguments. Mais l'agilité intellectuelle du scorpion, alliée à la logique imparable de son plaidoyer, finit par l'emporter. « Monte ! », dit le lion.

A pas lents, le lion, méfiant, avançait dans l'eau tiède. Il commença à nager. Au milieu du fleuve, une douleur vive le paralysa. Le duo fut entraîné par le courant.

« Regarde ce que tu as fait, dit le lion. Nous allons périr tous les deux ».

- Je sais, répondit le scorpion, je suis désolé, on n'échappe pas à sa nature.

Hubert REEVES

Texte B :Les Aît- Abbas

Les Aît-Abbas habitent à côté des Ait- Tahar. Ce sont des cultivateurs et des khaounis. Leur piété est connue de tous les cheikhs et talebs de passage qui viennent sans hésitation leur demander l'hospitalité. On peut se représenter un Ait-Abbas de la vieille génération vêtu d'une gandoura de grosse toile, à large échancrure, sans manches et sans ornements, ceint de la courroie de cuir à gros clous jaunes qui retient haut cette gandoura et laisse nus des genoux secs et des mollets luisants. Il faut le coiffer d'une chéchia râpée, frangée de crasse et d'un turban terni, le chausser de mocassins qui montrent à chaque pied un volumineux orteil et découvrent par derrière un talon aplati, épais et crevassé. La figure est ridée, sèche, impassible comme un masque. Les yeux seuls sont vivants et, à les voir pétiller, on peut se demander quel charme ils trouvent à rester accrochés à ce visage.

Mouloud FERAOUN, La terre et le sang

3.2 . Application 2 : texte classique ou texte moderne ?

Etudier les deux textes suivants et dites quel est celui qu'il vaut mieux utiliser pour une séance de compréhension de l'écrit et pourquoi.

Texte A : Un orage au Hoggar

Il était six heures du matin, le soleil était né. Mais on le cherchait en vain au ciel étonnamment lisse. Et pas un souffle d'air, pas un souffle.

Soudain, un de nos chameaux piaula. Une énorme antilope venait de surgir et s'en était allée donner de la tête, affolée, grelottant sur ses minces jambes, contre la muraille rocheuse.

Les yeux de Morhange me fixèrent, puis se reportèrent vers l'horizon, sur un point sombre : « Un orage, n'est-ce pas ?- Oui, un orage ».

« Que devenons-nous faire ? demanda-t-il – Remonter immédiatement sur nos chameaux avant qu'ils ne soient complètement affolés et nous hâter de chercher un abri. »
Nous eûmes toutes les peines du monde à les faire agenouiller. Lorsque chacun de nous fut juché sur le sien, ils filèrent à une allure que la terreur faisait de plus en plus désordonnée. Brusquement, un vent s'éleva, un vent formidable. Au-dessus de nos têtes, le ciel était devenu en un clin d'œil plus ténébreux que les parois noires du couloir où nous dévalions.

Un éclair aveuglant déchira l'obscurité. Un coup de tonnerre, répercuté à l'infini par la muraille rocheuse, retentit et, aussitôt, d'énormes gouttes tièdes se mirent à tomber. En un instant, nos burnous, tendus par la vitesse horizontalement derrière nous, furent collés à nos corps ruisselants. « Sauvés ! » Clamai-je soudain. Brusquement, sur notre droite, une petite grotte s'ouvrait. Boudjemaâ réussit à y abriter les chameaux. Et c'était sans interruption le fracas du tonnerre et celui, plus fort encore, de pans entiers de murailles sapées par l'inondation, qui s'écroulaient d'un seul coup au milieu du flot déferlant.

Tout le temps que dura le déluge, une heure, deux peut-être, Morhange et moi demeurâmes, sans un mot, penchés sur cette immense euve...Enfin, un rayon de soleil brilla. Alors seulement, nous nous regardâmes.

Pierre BENOTT,

L'Atlantide, Albin Michel

Texte B :Rica à Ibben

A***

Je me trouvai l'autre jour dans une compagnie où je vis un homme bien content de lui. Dans un quart d'heure, il décida trois questions de morale, quatre problèmes historiques et cinq points de physique. Je n'ai jamais vu un décisionnaire si universel ; son esprit ne fut jamais suspendu par le moindre doute. On laissa les sciences ; on parla des nouvelles du temps : il décida sur les nouvelles du temps. Je voulus l'attraper, et je dis en moi-même : « Il faut que je me mette dans mon fort ; je vais me réfugier dans mon pays ». Je lui parlai de la presse.

Mais, à peine lui eus- je dis quatre mots, qu'il ne donna deux démentis, fondés sur l'autorité de MM .Tavernier et Chardin.

« Ah ! Bon Dieu ! Dis- je en moi-même, quel homme est-ce là ?

Il connaîtra tout à l'heure les rues d'Ispahan mieux que moi ! »

Mon parti fut bientôt pris : je me tue, je le laissai parler, et il décide encore.

De Paris, le 8 de la lune de Zilcadé, 1715

Montesquieu, Les Lettres persanes

3.3.Application 3 : texte original ou texte adapté ?

Comparez les deux textes suivants et dites quel avantage il y a à utiliser l'un par rapport à l'autre.

Texte A : La fée

Il était une fois une veuve qui avait deux filles : l'aînée était désagréable et orgueilleuse, la cadette au contraire était douce et honnête.

La mère, qui adorait sa fille aînée, détestait la cadette et la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse.

Un jour où la cadette puisait de l'eau à la fontaine, une pauvre femme s'approcha d'elle et la pria de lui donner à boire. La jeune fille lui présenta gentiment sa cruche. Après avoir bu, la

vieille femme, qui était en réalité une fée, lui dit : « pour vous remercier de votre bonté, je vous fais ce don : à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche une pierre précieuse. »

Lorsque la jeune fille revint chez elle, sa mère la gronda de revenir si tard de la fontaine. La jeune fille ouvrit la bouche pour s'excuser et aussitôt deux perles et deux diamants en sortirent. Surprise, la mère voulut savoir ce qui s'était passé ; lorsque la cadette lui raconta son histoire, la mère envoya sa fille aînée à la fontaine, espérant que la vieille femme lui ferait le même don.

Mais la fille aînée était si désagréable et si orgueilleuse que lorsque la pauvre femme vint vers elle, lui demandant à boire, elle refusa et lui répondit méchamment. La vieille femme lui dit alors : « pour vous punir de votre méchanceté, je vous fais ce don : à chaque parole que vous direz, il vous sortira de ta bouche un serpent. »

Dès que sa mère l'aperçut, elle lui cria : « Hé bien ! Ma fille ! » « Hé bien ! Ma mère ! » lui répondit la méchante fille, et deux serpents s'échappèrent de sa bouche.

Sa mère fut si effrayée qu'elle la chassa de chez elle. La malheureuse s'en alla mourir au coin d'un bois. Quant à la cadette, elle était si douce et si bonne, que le fils du roi l'épousa. Ils vécurent heureux très longtemps.

Charles PERRAUT, Contes

Texte B : la fée

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

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

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

-Il me ferait beau voir, répondit la brutale, aller à la fontaine. Je veux que vous y alliez, reprit la mère, et tout à l'heure. ». Elle y alla, mais toujours en grondant. Elle prit le plus beau flacon d'argent qui fût dans le logis. Elle ne fut pas plus tôt arrivée à la fontaine qu'elle vit sortir du bois une dame magnifiquement vêtue qui vint lui demander à boire : c'était la même fée qui avait apparu à sa sœur, mais qui avait pris l'air et les habits d'une princesse, pour voir jusqu'où irait la malhonnêteté de cette fille. « Est-ce que je suis ici venue, lui dit cette brutale orgueilleuse, pour vous donner à boire ? Justement j'ai apporté un flacon d'argent tout exprès pour donner à boire à Madame ! J'en suis d'avis, buvez à même si vous voulez.

-Vous n'êtes guère honnête, reprit la fée, sans se mettre en colère ; hé bien ! Puisque vous êtes si peu obligeante, je vous donne pour don qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou un serpent ou un crapaud. ». D'abord que sa mère l'aperçut, elle lui cria « Hé bien, ma fille ! ».

-Hé bien, ma mère ! Lui répondit la brutale, en jetant deux vipères, et deux crapauds.

-O Ciel ! S'écria la mère, que vois-je là ? C'est sa sœur qui en est cause, elle me le paiera » ; et aussitôt elle courut pour la battre. La pauvre enfant s'enfuit, et alla se sauver dans la forêt prochaine. Le fils du roi qui revenait de la chasse la rencontra et la voyant si belle, lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et ce qu'elle avait à pleurer. « Hélas ! Monsieur, c'est ma mère qui m'a chassé du logis. » Le fils du Roi, qui vit sortir de sa bouche cinq ou six perles, et autant de diamants, la pria de lui dire d'où cela lui venait. Elle lui conta toute son aventure. Le fils du roi en devint amoureux, et considérant qu'un tel don valait mieux que tout ce qu'on pouvait donner en mariage à une autre, l'emmena au palais du Roi son père, où il l'épousa. Pour sa sœur, elle se fit tant haïr, que sa propre mère la chassa de chez elle ; et la malheureuse, après avoir bien couru sans trouver personne qui voulût la recevoir, alla mourir au coin d'un bois.

Charles PERRAULT, Contes

3.4 . Application 4 : texte type ou variante ?

Dans quelles conditions les deux textes suivants doivent-ils être exploités pour travailler sur la structure du récit ?

Texte A :

Le Miracle de Fuji-Yama

Il était une fois un mendiant aveugle qui avait juré de faire le pèlerinage du Fuji pour devenir plus fort et plus courageux.

Il partit seul, car personne ne voulait l'accompagner. Il monta, monta, monta. A la nuit, épuisé, il s'assit au pied d'un arbre et invoqua le génie de la montagne « Génie, regarde, je suis épuisé, mais aide-moi et je chanterai pour toi ! » Il chanta longtemps, longtemps ; puis une voix l'interrompit : « Merci, repose-toi à présent ». Et le mendiant se reposa.

Un peu plus tard, la voix reprit : « Viens, maintenant, saisis la queue de ce mulet, il t'aidera à monter ». Tiré par le mulet, le mendiant put continuer tranquillement son ascension. En arrivant au sommet, alors que le soleil allait se lever, le mendiant entendit un grand bruit, la terre se mit à trembler, le volcan semblait lui parler et lui promettre de le tirer de son long séjour dans les ténèbres. Terrifié, l'homme tomba à genoux, le visage tourné vers l'Est.

Soudain, ses yeux s'ouvrirent et il aperçut le soleil levant. Le Génie de la montagne avait exaucé son souhait et récompensé son courage. C'est pourquoi le Japon s'appelle le pays du soleil Levant !

A .Martel, Le Miracle du Fuji Yama,

Bibliothèque de l'Amitié, Ed. Rageot

Texte B :

L'homme à la motocyclette

Une motocyclette, portant un petit homme m'avait doublé et s'était installée devant moi, au feu rouge. En stoppant, le petit homme avait calé son moteur et s'évertuait en vain à lui redonner souffle. Au feu vert, je lui demandai de ranger sa motocyclette pour que je puisse passer. Le petit homme s'énervait sur son moteur poussif. Il me répondit d'aller me rhabiller. Avec plus de fermeté, je lui fis remarquer qu'il entravait la circulation. L'irascible personnage, exaspéré par la mauvaise volonté de son moteur répliqua, que si je désirais une déroutée, il me l'offrait de grand cœur. J'étais furieux, je descendis de ma voiture dans l'intention de frotter les oreilles à ce mal embouché.

Mais j'étais à peine sur la chaussée qu'un homme se précipita sur moi et hurla que j'étais le dernier des derniers et qu'il ne me permettrait pas de frapper un homme qui avait une motocyclette entre les jambes.

D'après Albert Camus,

La chute, Ed. Gallimard.

4. Corrigés des applications proposées

- **Application 1 :**

-Le texte A est un récit complet, il présente un schéma narratif complet (situation initiale, événement, situation finale). Il peut donc être utilisé comme texte modèle.

-Le texte B est aussi un récit, mais il ne présente pas un schéma narratif complet. Mais sur le plan syntaxique, on peut y relever des adjectifs, des compléments de nom et des relatives ; il constitue donc un bon support pour un travail sur les qualificatifs. Il peut donc être utilisé comme texte prétexte.

- **Application 2 :**

-Le texte A est un texte « moderne » ; en effet, Pierre BENOIT est un écrivain du 20^{ème} siècle. Il ne présente aucune difficulté sur le plan linguistique et il peut donc être facilement compris par les apprenants.

-Le texte B est un texte « classique » : Montesquieu est un écrivain du 18^{ème} siècle. Il présente beaucoup de difficultés linguistiques par exemples, (il décida trois questions, un décisionnaire, son esprit...suspendu, je vais me réfugier dans mon pays...).

Pour le texte A, il est préférable de l'exploiter dans l'activité de compréhension de l'écrit car il est abordable et ne posera aucune difficulté aux apprenants, par contre le texte B, conviendra mieux à un niveau très avancé.

- **Application 3 :**

-Le texte A est un texte adapté, bien que cela ne soit pas signalé dans la référence. C'est presque un résumé de texte original dont il ne respecte pas le style. A titre illustratif, nous comparons les deux phrases :

- « *Un jour où la cadette puisait de l'eau à la fontaine* » (**Texte A**) ;

-« *Un jour qu'elle était à cette fontaine* » (**Texte B**).

- **Commentaire :**

-Par rapport au texte B, celui-ci est plus court. D'ailleurs, il n'est pas complet dans la mesure où il ne donne pas de détails sur la rencontre de la jeune fille gentille avec le fils du roi.

-Donc le Texte B est le texte original, le texte A est le texte adapté.

- Remarque :

Il est évident que le texte B soit plus long que le texte A, mais il conserve le style original de l'auteur. Par contre, dans le texte, nous relevons quelques structures linguistiques archaïques comme (« qu'on eût su voir »).

C'est pourquoi, nous suggérons de proposer un autre texte plutôt de faire une adaptation dans ce cas.

• **Application 4 :**

-Le texte A présente un schéma narratif complet.

-Le texte B ne présente qu'une phase du récit (le déroulement des événements).

Pour cette raison, il faut utiliser les deux textes, le premier pour illustrer le schéma narratif classique, le second pour montrer que ce schéma n'est pas toujours complet dans tous les textes narratifs.

5.D'autres textes littéraires à exploiter en classe de FLE

- **A/ Texte1 :**

La fin du monde

Le personnage /narrateur, marchant du côté de Clichy, n'a pu réussir à séparer deux personnes qui se disputaient. Ressentant cela comme une défaillance coupable, il erre en proie au désespoir, tout en revenant vers le centre de paris)

Désespéré, je me dirigeai en pleurant vers Notre-Dame de Lorette, ou j'allai me jeter au pied de l'autel de la vierge, demandant pardon pour mes fautes. Quelque chose en moi me disait : la vierge est morte et tes prières sont inutiles. J'allai me mettre à genoux aux dernières places du chœur, et je fis glisser de mon doigt une bague d'argent dont le chaton portait gravés ces trois mots arabes : Allah ! Mohamed ! Ali ! Aussitôt plusieurs bougies s'allumèrent dans le chœur, et l'on commença un office auquel je tentai de m'unir en esprit. Quand on en fut à l'Ave Maria, le prêtre s'interrompit au milieu de l'oraison et recommença sept fois sans que je pusse retrouver dans ma mémoire les paroles suivantes. On termina ensuite la prière, et le prêtre fit un discours qui me semblait faire allusion à moi seul. Quand tout fut éteint, je me levai et sortis, me dirigeant vers les Champs-Élysées.

Arrivé sur la place de la Concorde, ma pensée était de me détruire. A plusieurs reprises, je me dirigeai vers la Seine, mais quelque chose m'empêchait d'accomplir mon dessein. Les étoiles brillaient dans le firmament. Tout à coup, il me sembla qu'elles venaient de s'éteindre à la fois comme les bougies que j'avais vues à l'église. Je crus que les temps étaient accomplis, et que nous touchions à la fin du monde annoncée dans l'Apocalypse de saint Jean. Je croyais voir un soleil noir dans le ciel désert et un globe rouge de sang au-dessus des Tuileries. Je me dis : « la nuit éternelle commence et elle va être terrible. Que va-t-il arriver quand les hommes s'apercevront qu'il n'y a plus de soleil ? » je revins par la rue Saint-Honoré, et je plaignais les paysans attardés que je rencontrais. Arrivé vers le Louvre, je marchai jusqu'à la place, et, là, un spectacle étrange m'attendait. A travers des nuages rapidement chassés par le vent, je vis plusieurs lunes qui passaient avec une grande rapidité, je pensai que la terre était sortie de son orbite et qu'elle errait dans le firmament comme un vaisseau démâté, se rapprochant ou s'éloignant des étoiles qui grandissaient ou diminuaient tour à tour. Pendant deux ou trois heures, je contemplai ce désordre et je finis par me diriger du côté des halles. Les paysans apportaient leurs denrées, et je me disais : « quel sera leur étonnement en voyant que la nuit se prolonge » cependant, les chiens aboyaient çà et là et les coqs chantaient.

Gérard DE NERVAL, Aurélia

A / Questions de compréhension

Lisez bien ce texte puis répondez aux questions suivantes

- 1- Quels sont les personnages dans ce récit ?
- 2- Quand et où se passe l'histoire ?
- 3- Que cherche le narrateur dans ce récit ?
- 4- A quel temps sont conjugués les verbes ? Justifier votre réponse ?
- 5- Quel est le type de focalisation dans ce récit ?
- 6- Relevez du texte toutes les expressions qui montrent que le narrateur est désespéré ?
- 7- Expliquez le titre de ce récit ?
- 8- En quelques lignes résumez le texte.

Corrigé-type

Question 1 : Les personnages dans ce récit sont : le narrateur, le prêtre, les paysans, les deux personnes qui se disputaient.

Question 2 : L'histoire se passe à Paris pendant la nuit.

marche maintenant du côté de la rue de Provence, gardant dans sa paume le souvenir de la pression d'une main chère et rugueuse dont les aspérités semblaient faites pour mieux tenir les doigts légers d'un enfant.

Jules Supervielle, Le voleur d'enfants (1926), Editions Gallimard

A /Questions de compréhension

Lisez bien ce texte puis répondez aux questions suivantes

Question1 : Quels sont les principaux personnages dans ce récit ? Et quelle relation tissent-ils entre eux ?

Question2 : Que veut dire l'auteur par l'expression « Antoine a sept ans peut être huit ? ».

Question3 : Qu'arrive –t-il à Antoine et où se passe la scène ?

Question4 : Relevez du texte les passages descriptifs qui montrent que « Antoine » est attaché encore à sa bonne.

Question5 : Quel est le type de focalisation dans ce récit ?

Question6 : Relevez du texte tous les passages exprimant le regard de l'enfant sur le monde ?

Question7 : L'enfant a –t-il trouvé sa bonne à la fin ?

Corrigé-type

Question1 : Antoine et sa bonne. Ils tissent une relation basée sur la confiance à l'instar d'une mère pour son enfant.

Question2 : cela signifie que l'auteur n'est pas sûr de l'âge d'Antoine car il raconte un souvenir d'enfance.

Question3 : il est séparé de sa bonne alors qu'il venait de sortir d'un magasin de vêtements. Il est seul et perdu.

Question4 : la pression d'une main chère, amputé de sa bonne.

Question5 : Il s'agit dans ce récit de la focalisation zéro car le narrateur se place à l'intérieur de l'enfant : il entend par ses oreilles, il voit par ses yeux etc.

Question6 : grand macas, énorme pied, remous de passants, bruit confus de la rue.

Question7 : Non.

- **B/** Dans ce volet, vous trouverez d'autres textes littéraires que vous pouvez travailler avec vos étudiants en classe de FLE, et qui peuvent à notre sens aider vos apprenants à développer leurs compétences linguistiques, communicatives et même discursives. En outre à travers ces supports didactiques et en se basant sur une lecture attentive des textes, les étudiants sont appelés à répondre aux questions qui accompagneront chaque texte, et aussi à rédiger des productions écrites en respectant les consignes proposées à la fin de la compréhension du texte.

Texte1: La force de l'âge

Simone de Beauvoir vient d'avoir vingt ans: en s'installant à Paris , dans une pension tenue par sa grand-mère, elle obtient enfin la liberté dont elle avait tant rêvé pendant ses années d'études ...Elle raconte cette installation au deuxième tome de son œuvre autobiographique.

Ce qui ma grisa lorsque je rentrai à Paris, en septembre 1929, ce fut d'abord ma liberté. J'y avais rêvé dès l'enfance , quand je jouais avec ma sœur à « la grande jeune fille». Étudiante, j'ai dit avec quelle passion je l'appelai. Soudain , je l'avais ; à chacun de mes gestes , je m'émerveillais de ma légèreté . Le matin, dès que j'ouvrais les yeux , je m'ébrouais, je jubilais . Aux environs de mes douze ans, j'avais souffert de ne pas posséder à la maison un coin à moi. Lisant dans mon journal l'histoire d'une collégienne anglaise , j'avais contemplé avec nostalgie le chromo qui représentait sa chambre : un pupitre , un divan, des rayons couverts de livres ; entre ces murs aux couleurs vives , elle travaillait , lisait , buvait du thé , sans témoin : comme je l'enviai! J'avais entrevu pour la première fois une existence plus favorisée que la mienne. Voilà qu'enfin moi aussi j'étais chez moi! Ma grand-mère avait débarrassé son salon de tous ses fauteuils, guéridons, bibelots. J'avais acheté des meubles en bois blanc que ma sœur

m'avait aidée à badigeonner d'un avenir marron . J'avais une table , deux chaises , un grand coffre qui servait de siège et de fourre-tout , des rayons pour mettre mes livres , un divan assorti au papier orange dont j'avais fait tendre les murs. De mon balcon , au cinquième étage , je dominais les platanes de la rue Denfert-Rochereau et le lion de Belfort. Je me chauffais avec un poêle à pétrole rouge et qui sentait très mauvais : il me semblait que cette odeur défendait ma solitude et je l'aimais . Quelle joie de pouvoir fermer ma porte et passer mes journées à l'abri de tous les regards! Je suis très longtemps restée indifférente au décor dans lequel je vivais; à cause peut-être , de l'image de Mon journal je préférais les chambres qui m'offraient un divan, des rayonnages ; mais je m'accommodais de n'importe quel réduit: il me suffisait encore de pouvoir fermer ma porte pour me sentir comblée.

Je payais un loyer à ma grand-mère et elle me traitait avec autant de discrétion que ses autres pensionnaires ; personne ne contrôlait mes allées et venues. Je pouvais rentrer à l'aube ou lire toute la nuit , dormir en plein midi , rester claquemurée vingt-quatre heures de suite , descendre brusquement dans la rue. Je déjeunais d'un bortsch chez Dominique , je dînais à la coupole d'une tasse de chocolat. J'aimais le chocolat , le bortsch , les longues siestes et les nuits sans sommeil, mais j'aimais surtout mon caprice . Presque rien ne le contrariait .Je constatais joyeusement que le «sérieux de l'existence », dont les adultes m'avaient rebattu les oreilles , en vérité ne pesait pas lourd . Passer mes examens , ça n'avait pas été de la plaisanterie; j'avais durement peiné , j'avais eu peur d'échouer, je buttais contre des obstacles et je me fatiguais . Maintenant , nulle part je ne rencontrais de résistances, je me sentais en vacances, et pour toujours.

Simone De BEAUVOIR, éditions Gallimard, 1960

A/ Questions de compréhension

- 1- Que raconte la narratrice dans ce texte?Justifiez votre réponse?
- 2- Que représente la nouvelle chambre dans la vie de la narratrice ? Vous développez au moins deux idées.
- 3- «J'aimais le chocolat, le bortsch, les longues siestes et les nuits sans sommeil , mais j'aimais surtout mon caprice». Quels sont les goûts évoqués par la narratrice dans cette phrase ? Lequel est mis en avant et comment?
- 4- Quelle est la place de la lecture dans la liberté nouvelle de la narratrice ?Justifier en citant des expressions du texte.

B/ Production écrite

- En quoi la lecture peut-elle être selon vous une source de liberté?
- Votre rédaction sera d'une longueur minimale d'une vingtaine de lignes.

Texte 2: L'Assomoir

Une jeune femme , blanchissante dans un quartier nord de Paris , guette à sa frontière , au petit matin , son amant, Lantier, qui n'est pas rentré de la nuit.

L'hôtel se trouvait sur le boulevard de la chapelle, à gauche de la barrière poissonnières. C'était une mesure de deux étages, peinte en rouge lie - de- vin jusqu'au second, avec des personnes pourries par la pluie.

Au-dessus d'une lanterne aux vitres étoilées, on parvenait à lire entre les deux fenêtres: *Hôtel Boncœur, tenu par Marsoullier*, en grandes lettres jaunes, dont la moisissure du plâtre avait

emporté les morceaux. Gervaise, que la lanterne gênait, se haussait, son mouchoir sur les lèvres. Elle regardait à droite du côté du boulevard de Rochechouart, où des groupes de bouchers, devant les abattoirs, stationnaient en tabliers sanglants ; et le vent frais apportait une puanteur par moments, une odeur fauve de bêtes massacrées. Elle regardait à gauche, enfilant un long ruban d'avenue, s'arrêtant presque en face d'elle, à la masse blanche de l'hôpital de Lariboisière alors en construction. Lentement, d'un bout à l'autre de l'horizon, elle suivait le mur de l'octroi, derrière lequel, la nuit, elle entendait parfois des cris d'assassinés ; et elle fouillait les angles écartés, les coins sombres, noirs d'humidité et d'ordure, avec la peur d'y découvrir le corps de Lantier, le ventre troué de coups de couteau. Quand elle levait les yeux, au delà de cette muraille grise et interminable qui entourait la ville d'une bande de désert, elle apercevait une grande lueur, une poussière de soleil, pleine déjà du grondement matinal de Paris. Mais c'était toujours à la barrière Poissonnière qu'elle revenait, le cou tendu, s'étourdissant à voir couler, entre les deux pavillons trapus de l'octroi, le flot ininterrompu d'hommes, de bêtes, de charrettes, qui descendait des hauteurs de Montmartre et de la Chapelle. Il y avait là un piétinement de troupeau, une foule que de brusques arrêts étalaient en mares sur la chaussée, un défilé sans fin d'ouvriers allant au travail, leurs outils sur le dos, leur pain sous le bras ; et la cohue s'engouffrait dans Paris où elle se noyait, continuellement. Lorsque Gervaise, parmi tout ce monde, croyait reconnaître Lantier, elle se penchait davantage, au risque de tomber ; puis, elle appuyait plus fortement son mouchoir sur la bouche, comme pour renforcer sa douleur.

Émile Zola, L'Assommoir, 1877

A/Question de compréhension

- 1-Dans quel décor habite Gervaise? Relevez les éléments qui le caractérisent.
- 2-De quel point de vue est décrit Paris? Quels éléments du texte l'indiquent ?
- 3-Quelles caractéristiques ressortent de la description qui est faite de la ville ? Relevez les expressions qui illustrent votre réponse.
- 4-En quoi la phrase : «Quand elle levait les yeux [...] du grandement matinal de Paris» se différencie-t-elle du reste du texte? Développez votre réflexion

B/Production écrite

Souhaitez-Vous vivre en ville ou ailleurs? Confrontez les avantages et inconvénients de chaque mode de vie.

Texte 3: Jean Giono, Les vraies richesses

Giono a décidé de vivre à la campagne, au plus près de la nature. Néanmoins, il va parfois à Paris. Il évoque ici son expérience de la ville.

Quand le soir vient, je monte du côté de Belleville. A l'angle de la rue de Belleville et de la rue déserte, blême et tordue, dans laquelle se trouve *La Bellevilloise*, je connais un petit restaurant où je prends mon repas du soir. Je vais à pieds. Je me sens tout dépaysé par la dureté du trottoir et le balancement des hanches qu'il faut avoir pour éviter ceux qui vous frôlent. Je marche vite et je dépasse les gens qui vont dans ma direction ; mais quand je les ai dépassés, je ne sais plus que faire, ni pourquoi je les ai dépassés, car c'est exactement la même foule, la même gêne, les mêmes gens toujours à dépasser sans jamais trouver devant moi d'espaces libres. Alors je romps mon pas et je reste non-chantant dans la foule. Mais ce qui vient d'elle à moi n'est pas sympathique. Je suis en présence d'une anonyme création des forces déséquilibrées de l'homme. Cette foule n'est emportée par rien d'unanime. Elle est un conglomérat de mille soucis, de peines, de fatigues, de désirs extrêmement personnels. Ce n'est pas un corps organisé, c'est un entassement, il ne peut y avoir aucune amitié entre elle, collective, et moi. Il ne peut y avoir d'amitié qu'entre des parties d'elle - même et moi, des morceaux de cette foule, des hommes ou des femmes. Mais alors, j'ai avantage à les rencontrer seuls et cette foule est là seulement pour me gêner. Le premier geste qu'on aurait si on rencontrait un ami serait de le tirer de là jusqu'à la rive, jusqu'à la terrasse du café, l'encoignure de la porte, pour avoir la joie de véritablement le rencontrer. [...].

De tous ces gens -là qui m'entourent, m'emportent, me heurtent et me poussent, de cette foule parisienne qui coule, me contenant sur les trottoirs devant *La Samaritaine*,

combien seraient capables de recommencer les gestes essentiels de la vie s'ils se trouvaient demain à l'aube dans un monde nu ?

Qui saurait orienter son foyer en plein air et faire du feu?

Qui saurait reconnaître et trier parmi les plantes vénéneuses les nourricières comme l'épinard sauvage, la carotte sauvage, le navet des montagnes, le chou des pâturages?

Qui saurait tisser l'étoffe?

Qui saurait trouver les sucs pour faire le cuir?

Qui saurait écorcher un chevreau?

Qui saurait tanner la peau?

Qui saurait vivre?

Ah! C'est maintenant que le mot désigne enfin la chose ! Je vois ce qu'ils savent faire: ils

savent prendre l'autobus et le métro. Ils savent arrêter un taxi, traverser une rue, commander un garçon de café; ils le font là tout autour de moi avec une aisance qui me déconcerte et m'effraie.

Jean GIONO, Les Vraies Richesses, éditions Gallimard, 1936.

A/Questions de compréhension

1-En vous appuyant sur le premier paragraphe, expliquez l'expression « Je me sens tout dépaysé».

2-Trouvez le synonyme du mot entassement.

3-Comment le narrateur perçoit la foule?

4-Dans le dernier paragraphe, pourquoi le narrateur est-il déconcerté et effrayé? Justifiez votre réponse.

5-Selon vous quelles sont les vraies richesses auxquelles pense l'auteur?

B/Production écrite

Pensez-vous, qu'avoir un métier soit synonyme de liberté et de pouvoir?

Rédigez un paragraphe dans lequel vous expliquez votre point de vue.

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous disons que la littérature permet à nos étudiants universitaires de faire « d'une pierre deux coups » : maîtriser une langue étrangère et parvenir en même temps à bien comprendre un cours de français ordinaire en classe de langue.

A cet effet, plusieurs spécialistes en didactique affirment que la littérature ne doit pas être envisagée dans sa seule fonction de communication et de socialisation. Mais, il question de promouvoir cet objet d'enseignement disciplinaire dans différents domaines de l'éducation dont l'objectif primordial est, d'assurer aux étudiants l'appropriation d'un savoir commun et un savoirfaire ; utiles à leur formation. En ce sens, Yves Reuter dans cette citation souligne l'importance du texte littéraire dans toute formation universitaire en classe de langue,

« Les textes littéraires fournissent encore d'excellent exemples de textes conçus, de diverses façons, pour piéger le lecteur : textes ambigus susceptibles de diverses interprétations non exclusives, textes construisant une interprétation globale qui sera trompée à la fin , textes résistant à toute interprétation , textes amenant le lecteur à s'identifier à des personnages ou à des valeurs qu'il ne partage pas , ou encore textes fabriqués pour faire prendre de fausses pistes au lecteur , de façon ponctuelle (voir tous les effets de surprise) ou globale (voir le roman d'énigme). Ces textes me paraissent particulièrement intéressants à lire, à analyser, voire à écrire, en ce qu'ils sont fondés de façon extrême sur la décentration (la gestion de la programmation de la lecture à venir), qu'ils permettent de relier les éléments textuels et le sens à produire , qu'ils obligent à une planification et à une révision particulièrement rigoureuses. C'est pour ces raisons que je m'en sers de façon privilégiée dans mes ateliers d'écriture à l'université. »⁷⁷.

⁷⁷ Reuter Yves, Enseigner et apprendre à écrire, Paris, ED ESF, 1969, P161.

Références bibliographiques

- 1- Adam Jean Michel, « *Types de séquences textuelles élémentaires* » in pratiques n°56, décembre 1987.
- 2- Albert, MC, Souchon, M, Les textes littéraires en classe de langue, Ed Hachette, Paris, 2000.
- 3- Bentaïfour Belkacem, Didactique du texte littéraire: choisir et exploiter un texte pour la classe, Ed Thala, Alger, 2009.
- 4- Bertrand Daunay, « *Etat des recherches en didactique de la littérature* » in Revue Française de pédagogie n°159, 2007 .
- 5- Bruno Hongre, L'intelligence de l'explication de texte, ED ellipses, Paris, 2005.
- 6- Camprubi Bessa, Lecture globale et compréhension écrite en français langue étrangère, Paris, Armand Colin, 1994.
- 7- Canvat Karl, « *enseigner la littérature par les genres* » in savoirs et pratiques, 1999.
- 8- CECRL, 2001 .
- 9- Courtillon Jean, « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation* » in le Français dans le monde, Paris, ED Hachette-Larousse.
- 10- Cuq Jean Pierre, Isabelle Gruca, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2005.
- 11- Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan, Paris, 1988.
- 12- Jacqueline Briard, Frédérique Denis, Didactique du texte littéraire : progression et séquence, Paris, Ed Nathan, 1993.
- 13- Defays Jean-Marc, Ane-Rosine Delbart et al, La littérature en FLE: Etat des lieux et nouvelles perspectives, ED Hachette, Paris, 2014.
- 14- Defays Jean Marc, Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage, Paris, Mardaga, 2003. Jean Louis, « *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* », Conférence de consensus, 16 et 17 mars 2015, Université de Louvain.
- 15- Dourari Lakhdar, Pratiques littéraires et acquisition de compétences interculturelles/transculturelles : regards sur le choix des textes des manuels de Français du secondaire en Algérie, Thèse de doctorat, 2018, Université Mohamed Khider Biskra.
- 16- Dufayas Jean Louis, « *La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique* », mis en ligne le 1 janvier 2017.
- 17- Dictionnaire de la didactique du français, Paris, CLE international, sejer, 2003.
- 18- Germain Claude, Evolution de l'enseignement des langues : 500ans d'histoires, Paris ,Clé International, col DLE .

- 19-Godard Anne, La littérature dans l'enseignement du FLE, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique », 2015.
- 20- Giasson Jocelyne, Les textes littéraires à l'école, Canada, Ed GAËTAN Morin, 2001.
- 21-Hardy Mireille, « *La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : Pourquoi et comment ?* », *Les langues de spécialités*, 2005.
- 22-Hidayat Benabadji Mehdi, « *Vers une re-didactisation des textes littéraires exemple : « La chèvre de M. Seguin* » dans le manuel Algérien de 5^{ème} année primaire.
- 23-Martinez Pierre, didactique des langues étrangères, coll. Que sais-je ?
- 24-Mbengona, Erouma Carole, Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de texte en langue seconde, thèse de doctorat, université paris 8, 2006 .
- 25-M .P.Schmitt, A.Viala, Savoir-lire : Précis de lecture critique, Paris, Edition Didier, 1982.
- 26-Le français aujourd'hui, « *Lecteurs de littératures* », n° 121, mars, 1998.
- 27-Peytard,J, Littérature et classe de langue, Ed Didier-Hatier, Coll., Lal, Paris, 1982.
- 28-Peytard, J, « *Des usages de la littérature en classe de langue* » in Littérature et enseignement, FDLM, N° spécial
- 29-Puren Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,Paris, Nathan, 1988.
- 30-Reuter Yves et al, Didactique du français : état d'une discipline, Paris, Nathan, 2008.
- 31-Reuter Yves, Enseigner et apprendre à écrire, Paris, ED ESF, 1969.
- 32-Reuter Yves, « *Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école* », Repères, 13 /1996.
- 33-Reuter Yve, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Paris, ED de Boeck, 2013.
- 34-Seoud Amor, Pour une didactique de la littérature, Paris, Didier, 1997.
- 35-Souchan Marc, Albert Marie-Claude, Les textes littéraires en classe de langue, France,PUF,2000.
- 36-Souche A, Nouvelle pédagogie pratique, Paris, Fernand Nathan, 1948.
- 37-Tzetan T, Livres et vivre, Le débat n°135,Paris, ED Gallimard,2005.