

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française

Cycle : Master

Niveau : 1^{ère} année

Spécialité : DLE

Polycopié pédagogique

Matière :

Didactique des textes littéraires

Elaboré par : Dr (e) : ROUABAH Fatima Zohra

Grade : Maitre de conférences, classe "B"

Année universitaire : 2022-2023

Sommaire

Les objectifs généraux de l'enseignement de la littérature	1
Connaissances préalables recommandées.....	2
Avant-propos.....	2
I- Evaluation diagnostique.....	2
Cours N°1 : Le texte littéraire en classe de FLE.....	4
Objectifs pédagogiques	4
II-1- Qu'est ce qu'un "texte"?	4
II-2- Qu'est-ce que la littérature?	5
II-3- Caractéristiques du texte littéraire et enjeux didactiques	6
II-3-1- Le texte littéraire et la polysémie	7
II-3-2- Le texte littéraire et la notion de plaisir.....	8
Cours N°2 : La place du texte littéraire dans les courants méthodologiques.....	11
Objectifs pédagogiques	11
III-1- Place du texte littéraire dans la méthode traditionnelle	12
III-1-2- Place du texte littéraire dans la Méthode directe.....	16
III-1-3- Place du texte littéraire dans les méthodes audiovisuelles	19
III-1-3- Place du texte littéraire dans l'approche communicative	21
III-1-5- L'éclectisme	23
III-1-6- Intertextualité, transcodage et traductions.....	25
III-1-7- Place du texte littéraire dans l'approche actionnelle	27
Cours N°3 : place du texte littéraire dans le manuel scolaire algérien	33
Objectifs pédagogiques	33
IV-Place du texte littéraire dans le manuel scolaire de FLE.....	33
IV-1- Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?.....	33
IV-2- Le manuel scolaire comme objet d'étude et de recherche de l'histoire et de la sociologie.....	34
IV-3- A qui sont destinés les manuels scolaires ?.....	35
IV-4- Quelles sont les fonctions du manuel scolaire ?.....	35
IV-5- Implications didactiques.....	36
IV-5-1- Projets collaboratifs : Place du texte Littéraire dans les manuels scolaires algériens.....	36
IV-5-1-1- Corpus Littéraire	36
IV-5-1-2- Pertinence de l'exploitation pédagogique	37
Cours N°4 : Les genres littéraires.....	38
Objectifs pédagogiques	38
V-Les genres littéraires	38
V-1- Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?.....	38
V-2- Quels sont les principaux genres littéraires ?	38
V-2-1- Le genre narratif	38
V-2-1-1- Comment reconnaître le genre narratif ?	38

V-2-1-2- Comment différencier le roman du conte ?.....	39
V-2-1-3- Comment différencier le roman de la nouvelle ?.....	39
V-2-2- Le genre théâtral	39
V-2-2-1- Comment identifier le genre théâtral ?	39
V-2-2-2- Les sous-genres du théâtre.....	39
V-2-3- Le genre poétique	40
V-2-4- Le genre argumentatif.....	40
V-2-4-1- Le genre argumentatif : comment identifier un essai ?	41
V-2-4-2- Le genre argumentatif : comment identifier un dialogue ?	41
V-2-4-3- Le genre argumentatif : comment identifier un apologue ?	41
V-2-5- Le genre épistolaire	41
Cours N°4 : Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire	42
Objectifs pédagogiques	42
VI-Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire.....	42
VI-1- La compréhension d'un texte littéraire	43
VI-2- Rôle des questions posées par l'enseignant dans la compréhension	44
VI-3- L'implicite dans la compréhension et l'interprétation.....	45
VI-4- Comment faire dialoguer un texte, un lecteur et le monde qui les entoure ?.....	46
VI-5- Principes didactiques et pédagogiques.....	47
VI-5- 1- Entraînement ou systématisation	48
VI-5-2- Utiliser et prendre conscience des stratégies	49
VI-5-2-1- Etape 1 : traiter les questions de manière stratégique (collectif)	49
VI-5-2-3- Etape 3 : explicitation des procédures (travail collectif)	50
VI-5-2-4- Etape 4 : appropriation personnelle de la fiche de synthèse (travail individuel).....	51
VI-5-3- Accroître l'activité réflexive.....	51
VI-5-3-2- Etape 2 : produire de nouvelles questions	52
VI-5-3-3- Etape 3 : apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à un questionnaire.....	52
VI-5-3-4- Etape 4 : prolongements.....	53
VI-5-4- Résumer, synthétiser pour mieux comprendre.....	54
VI-5-4-1- Principes didactiques	54
VII-Exploitation pédagogique du texte littéraire : Mise en place des activités d'écriture.....	54
Objectifs pédagogiques	54
VII-1- Application 1.....	54
VII-2- Le domaine de la didactique du texte littéraire : les cercles littéraires	55
VII-2-1- Exploitation pédagogique des cercles littéraires.....	56
VII-2-2- Thème commun	57
VII-2-3- Journal de bord.....	57
VII-2-4- Questions ouvertes.....	58
VII-2-5- Style de l'auteur	58

VII-2-6- Écriture libre	59
VII-2-7- Imagination d'un autre point de vue	59
VII-2-8- Réponse à une question finale à la fin de la lecture du roman	59
VII-2-9- Réflexion en cours de lecture	60
VII-2-10- Le journal dialogué	60
VII-3- Application, genres littéraires.....	60
VII-4- Un modèle d'exploitation didactique d'un texte littéraire	67
VII-4-1- Démarche suivie	67
VII-4-1-1- Activité de compréhension	67
VII-4-1-2- Activité de production écrite.....	68
VII-4-1-3- Évaluation de l'activité rédactionnelle.....	68
VII-4-1-4- Synthèse	69
Références bibliographiques.....	70
Annexes	72
Annexe N°1: Texte-support, Discours de Victor Hugo : « Détruire la misère » (9 juillet 1849)	72
Annexe N°2 : EMD1 et EMD2 + corrigés-types	74

Intitulé du Master : Didactique des langues étrangères

Semestre : 1 et 2

Intitulé de l'UE : Fondamentale

Intitulé de la matière : Didactique des textes littéraires

Crédits : 2

Coefficients : 1

Objectifs de l'enseignement

Avoir une approche didactique du texte littéraire. S'initier à l'analyse des différentes approches du texte littéraire en classe de FLE, ainsi qu'à l'étude du matériel pédagogique et la conception des fiches pédagogiques.

Mode d'évaluation: Examen final 100%

Volume horaire : 1 heure 30/Semaine

Les objectifs généraux de l'enseignement de la littérature

L'enseignement du texte littéraire permet de réaliser plusieurs objectifs pédagogiques : linguistiques (enseigner un texte, c'est apprendre indirectement la langue de ce texte) ; esthétiques (qui concernent l'apprentissage de la stylistique et de la rhétorique), sociohistoriques et culturels (car tout texte reflète d'abord la société et la culture à laquelle il renvoie).

L'enseignement de la littérature devrait consister à:

- faire acquérir aux apprenants des compétences communicatives langagières : linguistiques (outils grammaticaux, lexicaux, sémantiques, phonologiques, orthographiques, etc.), sociolinguistiques (marqueurs des relations sociales, différents registres de langue, règles de politesse) et pragmatiques (discursifs : organisation, gestion et structuration du discours et fonctionnels)
- leur apprendre à s'exprimer oralement et par écrit avec utilisation des nouvelles acquisitions, sur un thème nouveau dans un nouveau domaine et une nouvelle situation de communication, ce qui correspond à l'objectif général « parler et écrire » ;
- faire découvrir aux apprenants une esthétique, un mode de pensée, un savoir, un savoir-faire et un savoir-être particuliers,
- les inciter à mieux se connaître en établissant des comparaisons, ce qui correspond à l'objectif spécifique d'une « prise de conscience interculturelle » ;

Connaissances préalables recommandées

Structure et caractéristiques du texte littéraire (séquences narratives) Les notions de base sur l'activité de la lecture et de la relation texte/lecteur.

Avant-propos

Comment passer de la lecture spontanée, que tout un chacun poursuit, à une lecture plus informée qui permette de sonder les pratiques d'écriture, les intentions des écrivains ou les marques qu'à son issue, souvent, la société lui impose ?

C'est précisément l'objet de ce polycopié pédagogique : donner des outils de lecture à celles et ceux qui souhaitent décoder, décrypter, analyser des textes littéraires.

Généralement, l'enseignant de FLE, pour choisir le texte convenant à la situation d'apprentissage qu'il prépare, se pose une seule question : savoir si le texte convient au niveau des élèves. Il s'agit là d'un critère impressif, plutôt subjectif, que chaque enseignant apprécie à sa manière.

Ce que l'on voudrait, à travers ce fascicule destiné aux étudiants qui ont opté pour l'enseignement du français langue étrangère, c'est faire prendre conscience à ces futurs enseignants qu'il existe des critères objectifs sur lesquels on peut s'appuyer pour effectuer une sélection de textes plus objective. En effet, les enseignants du FLE l'affirment et les didacticiens le confirment : l'exploitation des textes littéraires est un exercice délicat. Il a pris des formes différentes au cours des siècles : traduction, commentaire et explication, qui tendaient toutes à retrouver ce que l'auteur voulait dire.

Avec le développement des nouvelles approches inspirées des théories de la critique littéraire, cet exercice est devenu tentative d'interprétation. C'est ainsi que depuis les approches structurales jusqu'aux approches sémiotiques fondées sur les travaux de Greimas

Evaluation diagnostique**Objectifs pédagogiques**

- Donner l'occasion à l'apprenant de ressentir du plaisir à lire telle ou telle œuvre littéraire, dans ce que sa lecture peut avoir comme effet sur lui (rêve, moment de détente, fantasme...) et qui sert, selon A. Séoud à « un repos de guerrier. » (Séoud, 1997, p. 12)
- Comment motiver l'introduction d'un texte littéraire en classe de FLE ?
- Favoriser l'établissement de la relation texte-apprenant

En classe de langue, l'enseignant, au sein du dispositif de communication littéraire n'est

pas l'intermédiaire obligé entre le texte et l'étudiant. Il n'est pas le dépositaire du sens du texte. Son rôle est plutôt de montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère. L'enseignant n'intervient pas en tant qu'intercesseur infaillible interprétant le texte pour l'apprenant (à sa place), il est chargé d'indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse à propos du sens, que l'étudiant doit lui-même apporter. Plutôt que de procéder à un questionnement sur le texte-cequi revient à imposer sa propre grille de lecture et à induire l'interprétation- le rôle du professeur est de favoriser la relation du texte au lecteur. Cela peut se faire de deux manières :

Diversifier la présentation du texte

- On peut laisser les apprenants choisir un texte en valorisant le contact direct que chacun établit avec lui. A la fin d'un cours plusieurs textes sont distribués (un début de roman, un court récit, un poème en vers, un texte poétique en prose, etc.). La consigne est donnée de choisir un de ces textes et d'exposer au cours de la séance suivante les raisons de ce choix, en essayant de dire comment s'est établi le rapport privilégié avec le texte. Au début de la séance suivante, les étudiants prennent successivement la parole. Il ne leur est pas demandé d'être en position d'analyse, mais de dire comment ils sont entrés en relation avec le texte. L'enseignant n'intervient que pour faire reformuler ou préciser ce qui n'est pas compréhensible, mais il n'oriente en aucune façon les propos tenus et ne porte pas de jugement sur ce qui est dit. Il est important de formuler la consigne conformément à l'objectif visé afin que les apprenants puissent s'exprimer de façon spontanée, qu'ils soient libres d'utiliser le métalangage dont ils disposent, et qu'ils ne se croient pas sollicités pour parler de littérature, mais pour échanger leurs expériences de lecture.
- Toujours dans la même perspective de cet échange d'expériences, les présentations de textes sont des moments de découvertes réciproques : un étudiant choisit un texte qu'il a lu en dehors de la classe, qui lui a plu, et il essaie de faire partager son plaisir au groupe. Il peut pour cela commenter des passages, les oraliser, les mettre en scène ou les illustrer par des photos, des musiques ou des tableaux. La sélection des textes n'est pas réservée à l'enseignant. Plus les textes circuleront en classe, ils seront l'occasion d'échanges et plus les particularités de la communication littéraire seront abordées de manière spontanée sans qu'il soit nécessaire de programmer des activités spécifiques dont le résultat n'est pas toujours satisfaisant. De manière générale, toutes les techniques susceptibles de motiver l'introduction d'un texte littéraire en classe de langue sont à prendre en considération. Cela peut aller de la projection préalable d'un film à des enquêtes sur les goûts de chacun des étudiants en matière de littérature.

Cours N°1 : Le texte littéraire en classe de FLE

Caractéristiques du texte littéraire et enjeux didactiques

Objectifs pédagogiques

- Faire aimer la littérature en faisant découvrir ses profits, ses plaisirs et ses spécificités.
- Développer les facultés d'imagination des étudiants, de discernement, de synthèse et leur capacité à exercer leur jugement afin de fonder une démarche réflexive sur un certain point de vue, ce qui correspond à l'objectif spécifique du développement de leurs compétences pragmatiques

Avant de donner les caractéristiques d'un texte littéraire, il serait opportun de donner celles d'un texte.

II-1- Qu'est ce qu'un "texte"?

Même si elle est très souvent utilisée dans le cadre de la théorie littéraire et de la linguistique, la notion de « texte » n'est pas très clairement définie. Elle se trouve parfois, voire souvent, synonyme de « discours ». Pour relever tout risque de confusion, contentons-nous de dire, pour le moment, que le texte est défini comme une « chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle » (Canvat, K, 1999, p. 83) et que le discours est un texte en situation, produit dans une situation déterminée (participants, institutions, lieu, temps). Le texte est le résultat d'un ensemble de déterminations linguistiques et extralinguistiques. Il obéit à plusieurs contraintes socio-historiques, idéologiques et linguistiques (voir figure n°1) qui font de lui un tout indissociable produit dans l'intention de distraire, d'émouvoir ou d'informer son lecteur. Ce qui caractérise aussi un texte c'est la relation étroite entre les éléments de cohésion et les éléments de progression qui le constituent. En effet, s'il n'y a pas d'éléments qui se reprennent il n'y a pas de texte et s'il n'y a que de reprises il n'y a pas de texte non plus.



Figure N°01 : Les composantes d'un texte selon Karl Canvat, 1999.

II-2- Qu'est-ce que la littérature?

Appelée autrefois "les belles lettres" et présentée comme le lieu où s'exerce la "belle langue", domaine par excellence du raffinement de l'expression, ses mots ont un pouvoir, sinon des pouvoirs.

En 1680, Richelet définissait la **littérature** comme la "science des belles lettres", liant ainsi un corpus donné et la connaissance que le lecteur en a. Dans l'usage, ils sont souvent synonymes. Mais moins d'un siècle plus tard, "littérature" est le terme le plus utilisé, avec des connotations différentes.

- Le terme "Belles Lettres" comporte une dimension de jugement esthétique (le beau est supérieur) et pose le "bien dire" comme critère dominant de la qualité d'un objet du langage. Il y a un rapport "instrumental" au texte : il s'agit de s'approprier un art langagier.
- Le terme "littérature", moins connoté par la trace sémantique de la dimension esthétique, fait signe vers un discours plus désintéressé et spéculatif sur les textes, qui se rapproche de notre définition actuelle.

En 1800, Madame de Staël témoigne de l'importance prépondérante prise par le terme "littérature" avec la publication de *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*. Sa conception de la littérature se démarque de la relation synonymique antérieure avec les belles lettres. L'approche y est philosophique plus que rhétorique, le rôle politique de l'écrivain y est affirmé dans une perspective à la fois sociale et culturelle, l'acte de création devient central.

L'acception moderne de "littérature" se fixe au XIX^e siècle, selon des critères génériques avec la triade « roman – théâtre – poésie ». Cette définition par les formes s'élargit au cours du XX^e siècle : sont inclus dans la littérature des genres non fictionnels (récits de vie, récits de voyage), le poème en prose, etc. Aujourd'hui, ce sont les « genres mineurs » ou populaires qui font leur entrée dans la littérature : littérature de jeunesse, roman policier, bandes dessinées, etc.

La littérature est un art, comme la peinture, mais à la différence de cette dernière, elle utilise non pas des couleurs, mais des mots. Certains considèrent la littérature comme l'ensemble des productions humaines, en référence à l'origine latine du mot: (littératura: "Ecriture"). Autrement dit, tout ce qui relèverait de l'ordre scriptural. Mais, tout écrit, dirions-nous, n'est pas de la littérature. La littérature serait, donc, tout ce qui est 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: roman, poésies, contes, nouvelles, tragédie, etc, sont clairement littéraires, essais, discours, histoire, le sont moins; dictionnaire, grammaire ne le sont pas).

La littérature serait, pour d'autres, rattachée à la notion de valeur esthétique, du fait que depuis toujours, il y a des personnes, du reste peu ordinaires, probablement très douées, appelées pour la circonstance, des écrivains qui inventent et écrivent des histoires, lesquelles deviennent, pour la plupart d'entre elles, des chef-d'œuvres. De ce bref tour d'horizon, qui ne se veut nullement exhaustif sur la notion de la littérature, et qu'on peut prolonger indéfiniment, apparaît clairement la difficulté qu'il y a à définir le texte littéraire. En réalité, la littérature n'a jamais été considérée comme un concept qu'il faut délimiter ou définir. Elle est plutôt considérée comme un objet allant de soi, jamais mis ou remis en cause.

En revanche, ce qui semble indiscutable, c'est que « *nous étudions les œuvres littéraires à l'école puis à l'université, nous trouvons ce type de livres dans des magazines spécialisés, nous sommes habitués à citer les auteurs "littéraires" dans la conversation courante. Une entité "littérature" fonctionne dans les relations intersubjectives et sociales, voilà ce qui semble incontestable* » affirmait Todorov (Todorov. T; cité par Kadik, 2002, P. 109)

II-3- Caractéristiques du texte littéraire et enjeux didactiques

Parler de la particularité du texte littéraire, c'est d'abord parler de « littérarité ».

La question qui sous-tend une grande partie de la théorie littéraire est celle de la littérarité. Ce questionnement est au cœur de la question des normes et de la transgression, car il fait jouer des mécanismes d'inclusion et d'exclusion déterminés par une norme. Dire d'un texte qu'il est littéraire, c'est aussi dire que tel autre texte ne l'est pas : cela suppose de poser une norme en forme de critère.

Les formalistes russes, pour distinguer le littéraire du non littéraire, vont parler de "littérarité", terme qui se voit, à son tour, rejeté tant par les linguistes que par les sociologues de la littérature, le jugeant trop idéaliste. Toutefois, cette supposée littérarité a le mérite de singulariser le texte littéraire de toutes les autres productions linguistiques marquées par les valeurs d'échanges et un usage utilitariste. Roland Barthes rejoint la définition de la fonction

poétique chère à R. Jakobson, pour qui, elle est la caractéristique qui prédomine dans les textes dits littéraires.

En effet, Le terme "littérarité" est utilisé pour la première fois par Jakobson en 1919. Selon lui, l'objet de la science littéraire n'est pas la littérature mais la littérarité, c'est-à-dire

ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire. A l'origine, le travail sur la littérarité est donc une tâche de définition absolue : il s'agit d'établir par la théorie le critère d'un ensemble, la littérature, dont les manifestations sont diverses, multiples, protéiformes. Jakobson cherche à autonomiser le fait littéraire en tant que discours, par rapport à ses productions (les œuvres) et par rapport aux autres discours, comme l'histoire ou la psychologie (même appliquées aux textes). Déterminer cette spécificité revient dans une certaine mesure à établir une norme abstraite du littéraire.

Le critère central est généralement d'ordre poétique : il s'agit de la façon singulière de recourir au langage, par un **écart** par rapport à une utilisation courante, instrumentale, utilitaire. On résumera un peu schématiquement en disant que la littérarité réside dans un emploi non littéral du langage.

II-3-1- Le texte littéraire et la polysémie

S'il y a bien une évidence avec laquelle tout le monde semble être d'accord, et qui semble "incontestable" (pour reprendre l'expression de Todorov), c'est bien le caractère polysémique du texte littéraire. En effet, le discours littéraire opposé au discours quotidien réputé monosémique, est constitué, comme l'affirme Barthes « *de cet infini de langages* » (Barthes; cité par Séoud. A, 1997, P. 47), et permet non pas une lecture univoque mais une lecture plurielle. Mireille Naturel dit à ce propos: « *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'analyse et, d'autre part, il se prête à de multiples interprétations* » (Naturel. M, cité par Séoud. A, op. Cit, P. 47). Amor Séoud va plus loin en soutenant que l'association "texte" et "littéraire" ne pouvait se faire si le sens en été fixé. Autrement dit, c'est la charge polysémique qui déterminerait la littérarité d'un texte:

« *Plus le texte est polysémique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique* » (Séoud. A, op. Cit, P. 47). Abondant dans le même sens, Michel Benamou parlera de l'opacité et l'ambiguïté spécifiques aux textes littéraires: « *On peut même dire que plus celle-ci (en parlant de l'opacité) est opaque, retenant l'attention du lecteur, plus "littéraire" en est le résultat* » (Benamou, 1971, P. 12). A la différence du journal qui, une fois lu, se voit jeté dans la seconde même, le texte littéraire, par-delà le temps et l'espace, continue à raviver les passions, à chaque fois qu'il est lu, non sans s'attirer, d'ailleurs, la fougue de ses détracteurs. Cet état de fait est dû, en grande partie à sa polysémie comme le fait remarquer, à juste titre Amor Séoud quand il parle du plaisir que le texte littéraire procure à ses lecteurs: « *cette qualité, le texte littéraire la doit à sa polysémie, à sa richesse inépuisable*

de sens qui fait que, par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde» (Séoud. A, op. cit, P. 15). La densité polysémique qui caractérise le texte littéraire ne doit pas être pour autant, pour l'apprenant, un obstacle qui entravera la compréhension du texte littéraire. Il reviendra à l'enseignant de lui apporter les éclairages nécessaires, des éclairages qui sont souvent d'ordre culturel, renvoyant à des référents situationnels ou historiques que l'élève ne pouvait pas forcément connaître. Toutefois, il ne s'agit pas de tout lui dire mais seulement de lui fournir ce dont il a besoin pour surmonter la difficulté devant laquelle il bute, et dont l'enseignant est sûr qu'il ne pourra jamais la résoudre. L'enseignant doit également veiller à ce que les élèves puissent avoir le sentiment que c'est finalement eux qui vont donner sens au texte. Une manière de leur signifier qu'ils vont s'appropriier le texte et qu'il convient d'en faire bon usage. Une appropriation qui se fera naturellement dans l'interaction de la classe de FLE, et qui permettrait, à coup sûr, de sortir de l'explication du texte où l'enseignant demandait souvent à ses élèves de retrouver le sens du texte, à vrai dire "un sens", et dont nombre de didacticiens n'en veulent pas. Le sens que l'apprenant s'efforcera de trouver, est celui inhérent au plaisir de la lecture des textes littéraires, que H. Besse a appelé "le sens évoqué" pour le distinguer du "sens littéral" et du "sens signifié", « *Il nous semble qu'il n'y a pas plaisir de lecture sans priorité au sens évoqué, cet événement tout personnel qui naît de ma rencontre avec le texte, le sens littéral et signifié ne prenant intérêt qu'avec lui*», disait H. Besse (1993, P. 55). Travailler sur la polysémie des textes littéraires en classe de FLE s'avère extrêmement avantageux pour les apprenants, à la fois, parce que cela créerait une dynamique interactive entre l'enseignant et les élèves mais aussi, mettrait l'apprenant dans une posture de dialogue direct avec le texte littéraire, et parce qu'enfin elle permettrait à l'élève, dans sa quête de sens, un tant soit peu, de clarifier et de dissiper les malentendus interprétatifs inhérents au texte littéraire. Par conséquent, nous pensons que la didactique du FLE, a tout à gagner en introduisant en son sein le texte littéraire.

II-3-2- Le texte littéraire et la notion de plaisir

Nous ne pouvons pas parler de la notion de plaisir, inhérente au texte littéraire sans évoquer Montesquieu qui disait un jour qu'il n'avait jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture ne lui ait ôté! Cette déclaration en dit long sur les rapports fusionnels qui pourraient naître entre le lecteur et l'œuvre littéraire. Des rapports que certains à l'image de Amor Séoud, n'hésitent pas à qualifier de « *rappports d'amour*» (Séoud. A, Op. Cit, P. 67), ou de Pennac qui, lui, voit en cet amour «*un héritage infantile*» du fait de l'audition des contes. Dans sa théorie sur le plaisir du texte, Barthes établit la distinction entre le plaisir et la jouissance.

Pour lui "le texte de plaisir" serait « *celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture*» (Barthes, 1973, P. 25). Alors que "le texte jouissance", qui est plus destructeur et moins sécurisant que le premier, dans le sens où il pourrait faire vaciller les croyances et les convictions du lecteur, serait « *Celui qui met en état de perte, celui qui déconforte, fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise ses rapports au langage*» (Ibid., P. 25). Certains ont laissé entendre que l'art, et donc la littérature, était une donnée bourgeoise qui se confondait avec l'idéologie de classe, dénonçant de la sorte sa subjectivité et rejetant toute forme de plaisir. Cette position a fait réagir H. Mercuse, qui indiquait que « *Le propre de l'art est d'interpeller la dimension humaine de l'individu dans toute son étendue, d'alerter son imagination, son affect, le champ de sa confiance et de son inconscient (...) qui ne peuvent se dissoudre dans des problèmes de lutte des classes*» (Mercuse. H, cité par Séoud. A, op. Cit, P. 65). L'art, et par voie de conséquence la littérature, va de pair avec la subjectivité, c'est un secret de polichinelle, dirions-nous, car ce qu'on cherche dans un livre « *C'est généralement ce que l'auteur y met: non pas une information mais une émotion, non pas un sens mais une sensation*» (Séoud. A, op. Cit, P. 64).

De son côté, Proust n'hésite pas à parler de « *merveilleux miracle de la lecture*». Dans la mesure où l'œuvre littéraire, contrairement à d'autres écrits (tel, le journal qui voit son intérêt pour le lecteur s'estomper le jour même de sa parution), traverse les ères et les civilisations sans que l'engouement et l'effervescence qu'elle suscite ne faiblissent. Françoise Sagan, dans son parti pris en faveur de la lecture des livres, et donc aussi du plaisir qu'elle procure, va parler de l'impact que peut avoir cette dernière (la lecture des livres) sur la découverte de soi et sur la vie, en général de l'homme en indiquant que « *Les livres furent surtout une découverte de moi- même, moi-même lecteur, bien sûr, mais surtout moi-même existant*» (Sagan. F, cité par Séoud. A, Op. Cit, P. 65).

On peut penser, pour conclure, que les rapports textes littéraires- lecteurs sont des rapports passionnels, fusionnels, voire intimes.

L'université se doit de prendre ses responsabilités dans ce domaine. Elle doit veiller non seulement à déclencher l'envie de lire chez les étudiants, mais à ce que ces derniers mettent

en marche leur propre désir de lire. L'université a tout à gagner à ce que ses apprenants se mettent à lire, c'est un passage obligé vers la réussite. En tout cas, Barthes, Pennac, Proust, Sagan en sont convaincus, les professeurs de français le sont aussi, parce qu'ils savent très bien, pour l'avoir vécu, que les apprenants sont rarement motivés en classe de FLE et la seule fois où ils le sont réellement, c'est la fois où le texte support est un texte littéraire, surtout si c'est un conte.

Par contre, leur attitude est toute autre dès lors que le texte support n'est pas littéraire (un texte scientifique, par exemple). La notion de plaisir est, on le sait, inhérente à la question de motivation, indispensable à tout apprentissage, en particulier dans le cas qui nous intéresse, celui du FLE. Par conséquent, priver la classe de FLE d'un document aussi riche et aussi stimulant que le texte littéraire serait, à notre sens, un acte contre nature.

Cours N°2 : La place du texte littéraire dans les courants méthodologiques

Objectifs pédagogiques

- parcourir l'histoire des méthodologies des langues étrangères en portant notre intérêt sur les textes littéraires.
- Tenter d'établir le rapport entre la méthode et les textes littéraires, en étudiant les différentes méthodes dans un ordre chronologique et en analysant la place que font ces différentes méthodologies aux textes littéraires

Différentes méthodologies ont apparues dans le champ de L'enseignement du français langue étrangère depuis le XIXème siècle. Elles se Succèdent en s'opposant ou en coexistant, ayant des principes différents ou, tout simplement, n'étant qu'une adaptation de telle ou telle ancienne méthodologie aux Nouveaux besoins de la société. Avant d'énumérer les différentes méthodologies, nous allons présenter le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie :

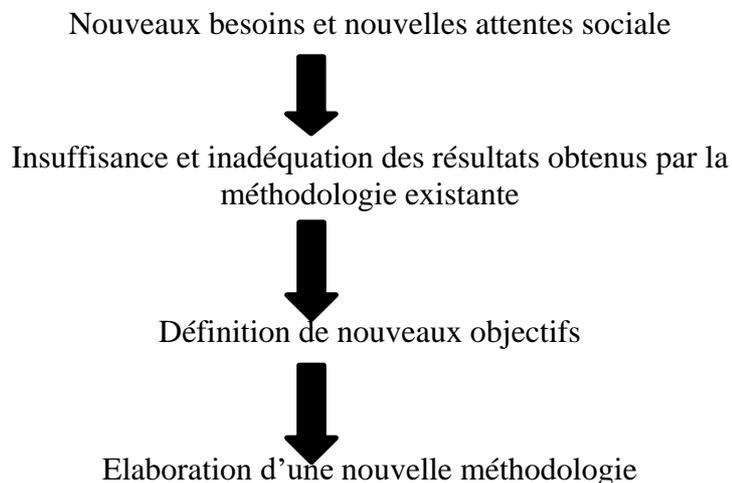


Figure: mécanisme de l'élaboration d'une nouvelle méthodologie(Puren, 1988, p. 98)

Nous allons, donc, dans cette partie, introduire les différentes méthodologies dans la didactique du texte littéraire, en se référant à celles jugées dignes du statut de 'méthodologie indiquées dans le dictionnaire de didactique du français, en plus d'un survol sur l'éclectisme

Contemporain des méthodologies d'enseignement-apprentissage du FLE, en général et de la place de la didactique du texte littéraire dans les différentes méthodologies, en particulier.

III-1- Place du texte littéraire dans la méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis, elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes, largement utilisée dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles. Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Elle était centrée sur l'écrit, la compétence orale était, donc, placée au second plan et ne consistait qu'en lecture des phrases traduites par les apprenants. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions retrouvées et étudiées dans des textes. Ces règles et exceptions pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant, le sens des textes importait moins que la forme littéraire, sans pour autant être totalement négligé. Par conséquent, la langue 'normée et de qualité était utilisée par les auteurs littéraires et devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants pour une acquisition adéquate de compétences linguistiques.

Cette méthodologie qui a connu son apogée entre 1829-1880 (Puren 1988, p.56) a bien évidemment connu des variations et des évolutions importantes, mais elle présente aussi certaines constances, entre autres la place centrale donnée au texte littéraire.

Au cours du premier tiers du XVIII^{ème} siècle, le latin, supplanté par le français et les autres langues nationales européennes comme langue de communication, est alors devenu «*langue morte et simple discipline scolaire*» (Puren 1988, p. 27). Les finalités assignées à son enseignement ont évolué en conséquence : «*L'objectif pratique de l'enseignement du latin est ainsi progressivement supplanté par un objectif de formation esthétique, celui-ci venant s'ajouter sur l'objectif de formation morale qu'a imposé depuis le Moyen-âge le rôle historique prééminent joué par l'Eglise dans la création et le développement de l'instruction publique en France.*» (Puren 1988, p. 26). L'apprentissage du latin (et du grec) passe tout d'abord par une étape linguistique, où on entraîne les élèves à maîtriser les règles grammaticales de la langue grâce, notamment, à la pratique du thème. Puis l'étape suivante est plus axée sur la culture : sont alors proposés des exercices de version sur des morceaux choisis de grands auteurs. Enfin, l'étape finale de la formation se déroule dans la classe de rhétorique où les élèves apprennent la poésie et l'éloquence : «*Les élèves s'y consacrent à composer des vers et des discours latins comme s'ils étaient eux-mêmes des poètes et des*

orateurs de la Rome antique.» (Puren 1988, p 20). C'est sur cette méthodologie d'apprentissage que se calque celle des langues vivantes. C. Puren, lorsqu'il étudie les

Instructions officielles qui régissent l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire français montre bien que le texte littéraire y a pendant longtemps eu une place centrale. C'est dans ce sens que vont les Instructions officielles du 18 sept 1840 (citées par Puren 1988, p. 50) :

- La première année d'apprentissage doit être consacrée à la grammaire,
- La deuxième année voit l'introduction des textes littéraires (sous forme d'extraits choisis) et de l'exercice de version : «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 permettent de perpétuelles comparaisons avec les écrivains de l'Antiquité. /.../ On aura soin de choisir les morceaux les plus intéressants, sans s'astreindre à épuiser un livre entier.»(Ibid.)
- Enfin, pour la troisième période, l'enseignement prend un caractère littéraire nettement marqué : «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.» (Ibid.)

On voit à travers cet exemple que la méthode traditionnelle fait de la littérature à la fois le moyen et la fin de l'enseignement des langues. Un entraînement à la traduction, de la langue de départ à la langue cible ou vice versa, est jugée l'exercice le plus approprié : le thème et la version littéraires sont privilégiés. Ils correspondent à la manière dont on concevait alors la compréhension d'une langue étrangère : «Jusqu'à la fin du XIXe siècle, en effet, la didactique des langues-cultures fonctionne en régime de paradigme indirect, c'est-à-dire que l'on y considère que comprendre parfaitement une langue étrangère c'est faire une version mentale instantanée et inconsciente, la parler couramment faire un thème de même type. On pensait donc logiquement – par application du même principe de l'adéquation maximale fins - moyens – que pour enseigner une langue étrangère, il fallait faire traduire intensivement les apprenants jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente.» (Puren 2002, p. 03). La nature de ces exercices renvoie aussi à la conception du sens du texte qui prévaut alors : nulle place à des significations plurielles, à des interprétations personnelles. La bonne traduction, comme le

souligne D. Coste, «porte témoignage d'un sens juste, accessible par la langue et susceptible d'être rendu, au plus près, dans une autre langue.» (Coste 1982, p. 63). La langue littéraire représente en outre la norme du bien parler (ou, plutôt, du bien écrire), un modèle que les apprenants doivent imiter. Thème et version sont en homologie avec les «objectifs sociaux de référence» (Puren, 2006b) de ces enseignements : leur visée est de rendre les apprenants capables de lire dans le texte les grands classiques littéraires écrits en langue cible. À cette époque où les voyages à l'étranger restent réservés à une élite sociale, la communication avec des allophones reste rare et n'est pas encore l'objectif privilégié des cours de langue.

Dans le cadre de cette méthodologie, les liens entre littérature et culture / civilisation sont extrêmement étroits : la littérature est la partie la plus éminente de la culture (au sens de *culture-cultivée*) et la connaissance de références littéraires est indissociable du capital culturel de l'élite intellectuelle et sociale : *«Une fois accomplies leurs humanités, les bacheliers se reconnaissaient entre eux et se distinguaient des autres plus par l'allusion littéraire et la connivence culturelle que par la connaissance grammaticale et l'agilité communicative : la littérature, c'est ce qu'on met en mémoire par petits bouts ; et la culture, c'est ce qui reste quand on n'a pas tout oublié de cette ingestion scolaire. Apprendre des langues autres (anciennes ou modernes) apparaît sous cet angle comme une manière d'accroître un capital culturel de références littéraires, valeur d'autant plus sûre, distinguée et distinctive qu'elle possède la rareté des devises étrangères de bon aloi.»* (Coste 1982, p. 60). Bien sûr, les textes littéraires sont aussi l'occasion de faire accéder les apprenants aux réalités de la civilisation française, avec lesquelles ils ont peu d'occasions d'être en contact direct. C. Puren souligne ainsi que la méthodologie traditionnelle correspond *«à une époque pré-médiatique, dans laquelle les documents de langue-culture étrangère sont rares, les plus disponibles étant les grands textes littéraires»* (Puren 2002, p. 02). Parmi les multiples réalités de la civilisation française que permet d'aborder la littérature, ce sont ses aspects intellectuels (histoire, beaux-arts, littérature), la culture de l'esprit, qui sont évidemment les plus valorisés. Mais là n'est pas la raison profonde de la prééminence des textes littéraires. Ils sont introduits, avant tout, dans une perspective humaniste. Ils sont vecteurs de civilisation, au sens universel du terme. Comme l'explique Émile Durkheim dans l'une de ses conférences pédagogiques des années 1900, ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture, mais au contraire le "fonds commun de toute l'Humanité" que sont supposées constituer ces valeurs universelles. On ne s'intéresse pas aux connaissances culturelles, mais à cette "culture générale" que l'Instruction du 15 juillet 1890 pour l'Enseignement classique présente en ces termes : La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment avoir présente à

l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure.» (Puren 2002, p. 03). Ils permettent une formation intellectuelle, esthétique et morale, «celle dite des Humanités, dont le noyau dur idéologique est constitué des trois valeurs étroitement reliées du Vrai, du Beau et du Bien» (Puren 1988, p. 53). En ce sens, elle est dépourvue de toute finalité pratique ou professionnelle : la culture à laquelle elle donne accès est celle de l'honnête homme, celle qui reste lorsque tout est oublié. Cette absence de visée pratique est d'ailleurs explicitement revendiquée à l'époque, comme en témoignent ces propos de V. Basch, qui expose ce que doit être l'enseignement scolaire : «L'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction générale, littéraire, philosophique et scientifique, doit proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. Nous faisons comprendre à nos enfants le latin, le grec, l'histoire, les mathématiques, non parce que ce sont des connaissances utiles dont ils tireront immédiatement et directement profit en sortant du collège, mais parce que nous estimons que ce sont là les meilleurs moyens de développer leur esprit et de les rendre capables, quand ils auront choisi quelque étude spéciale, de s'y appliquer avec fruit. L'Enseignement classique, dirais-je volontiers, n'a rien à viser mais rendre apte à tout.» (Basch «De l'enseignement des langues modernes», Revue universitaire, 1892, cité par Puren 1988, pp. 38-39). Or, dans le cas de l'enseignement du français langue étrangère, on observe une confusion entre les deux acceptions - particulière et générale - du terme civilisation : celle-ci est rendue possible et légitimée par l'idéologie de l'époque qui fait, nous l'avons précédemment évoqué, de la civilisation française, et de ses Lumières, l'incarnation même de LA Civilisation, et d'un idéal qui se voudrait universel. Dans le cadre de la méthodologie traditionnelle, l'enseignement de la culture /civilisation se caractérise ainsi par une forte composante transculturelle (Puren, 2002) ; celle-ci permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'É. Durkheim appelait le «fonds commun d'humanité», qui sous-tend tout l'humanisme classique. Et c'est le texte littéraire qui est le support privilégié de ces valeurs universelles.

III-1-2- Place du texte littéraire dans la Méthode directe

Au moment même où la méthode traditionnelle atteint son apogée, dans le dernier tiers du XIXe siècle, de nombreux pédagogues en dénoncent l'inefficacité : délogée de toute visée pratique, elle ne permet pas réellement d'apprendre à parler les langues enseignées. Les critiques se concentrent sur la place privilégiée qui y est dévolue à la littérature et à son rôle. Dans toute l'Europe, rapports et instructions officielles n'ont de cesse de rappeler que l'oral doit (re)trouver une place plus importante dans les classes, que les langues vivantes ne doivent pas être apprises au point de vue exclusivement littéraire, comme les langues mortes. L'introduction trop précoce de la littérature est jugée inefficace et on conseille de ne l'introduire qu'à un stade suffisamment avancé de l'apprentissage. En France, les Instructions officielles (I.O.) du 13 sept 1890 rappelle que «l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire» et argumente ainsi en ce sens : «Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle a de réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis avec sa maturité, sa liberté.» (cité par Puren 1988, p. 52). Les critiques trouvent leur prolongement et leur aboutissement dans l'instauration de la méthode directe qui, au tournant du XXe siècle, devient la méthodologie de référence dans de nombreux systèmes scolaires européens. En France, elle est imposée par les instructions officielles de 1901 et 1902 que C. Puren qualifie de «coup d'état pédagogique» (Puren, 1988, p. 106). Inspirée des principes de la méthode naturelle et des travaux des pédagogues allemands, elle correspond à une conception plus utilitaire de la langue, qui n'est plus envisagée comme «un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle» (I.O.1901, citées par Puren 1988, p. 68) mais comme un instrument de communication. Les objectifs formatifs et culturels de la méthode traditionnelle cèdent le pas à des objectifs plus pratiques. Ce changement de cap correspond de fait à une nouvelle demande sociale. L'époque voit en effet se multiplier les échanges économiques, marchands, politiques, touristiques, culturels (et, malheureusement aussi, militaires) entre pays, ce qui rend indispensable la formation d'une élite capable de s'exprimer dans plusieurs langues, et non plus seulement de connaître et traduire les textes de littérature étrangère : «Au temps où nous vivons, au XXe siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et

aussi par la guerre font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères.» (discours de G. Leygues, 1904, cité par Puren 1988, p. 65).

- Le texte littéraire, pivot de la méthode traditionnelle, est l'un des points sur lesquels les évolutions méthodologiques initiées par les méthodes directes portent tout particulièrement. Les I.O. de 1902, que cite et commente C. Puren, témoignent de ces changements dans le contexte de l'enseignement scolaire français:

- Lors de la première période, le texte n'est que la reprise, le résumé de ce qui a été fait en classe. Des poésies peuvent être proposées en vue d'être apprises par cœur et récitées

- La seconde période a quant à elle «pour exercice principal la lecture et comme moyen principal d'enseignement le livre», la finalité de l'apprentissage étant «/.. / de mettre /l'élève/ en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées en langue étrangère»). L'exercice privilégié y est la lecture expliquée, qui permet de comprendre le texte.

- La dernière période est censée amener l'apprenant à faire des lectures autonomes, en dehors de la classe, qui s'articulent avec des activités scolaires variées : «exposés, résumés de lecture, discussions».

On voit que le texte littéraire, s'il reste présent, voit sa place considérablement réévaluée. La langue étant pensée d'abord comme une réalité orale, les textes et la lecture ne constituent plus le socle de l'apprentissage. La langue de référence est aussi, désormais, une langue usuelle, et non plus littéraire. Le recours à l'idiome maternel dans la classe est prohibé et l'exercice de traduction devient caduc. On privilégie un contact direct avec les textes proposés, sans le truchement de la traduction en langue maternelle. Selon les instructions de 1908, «c'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes» (cité par Puren 1988, p. 121). Les dernières étapes de l'apprentissage, néanmoins, conservent une attention particulière au texte littéraire, qui est étudié selon un modèle se rapprochant de celui des enseignements de français langue maternelle, comme cela apparaît dans la manière dont A. Godart décrit la manière dont l'enseignant de langues conduit l'explication de texte : «Notre tâche sera par suite comparable à celle du professeur des classes enfantines et consistera à expliquer une page d'allemand ou d'anglais comme notre collègue expliquerait un texte français à des enfants de 7 ans. Mais peu à peu cette explication s'élèvera, le débrouillage pénible des débuts deviendra une lecture de plus en plus courante et tendra dans la dernière période à devenir l'équivalent en langue étrangère du commentaire que le professeur de lettres fait d'une page de français moderne.» (A. Godart; «La Lecture

directe», Revue de l'enseignement des langues vivantes, 1903, cité par Puren 1988, p. 112) La lecture expliquée supplante la version et apparaît comme l'exercice emblématique des méthodologies, directe, puis active. Introduite en principe dès la seconde période, elle a été de fait pratiquée plus tardivement dans le cursus : le niveau atteint par les élèves et celui des enseignants restant dans l'ensemble insuffisant pour que ceux-ci puissent réaliser et ceux-là guider avec aisance les activités attendues. Elle correspond à une conversation sur le texte, une sorte de maïeutique (où s'exerce la méthode interrogative caractéristique de la méthode directe) : «Avec la méthode directe, la lecture s'affranchit résolument de la traduction. Ce n'est plus par l'intermédiaire de la langue maternelle que l'élève arrive à l'intelligence du texte mais par l'élaboration de ce texte dans la langue enseignée. La traduction cesse d'être une fin en soi, pour n'être plus qu'un simple procédé de contrôle, qu'un moyen rapide de nous assurer qu'à la rigueur un élève pourrait s'en passer. Et encore n'intervient-elle qu'exceptionnellement car si c'est directement par la conversation, que nous amenons l'élève à la compréhension du texte, c'est directement aussi que nous constatons s'il a compris, en lui posant des questions telles que la simple réponse nous renseigne sur l'efficacité de nos explications. Loin donc d'être indispensable, la traduction tend à se supprimer d'elle-même ; et à sa place intervient la conversation dialoguée qui dans la méthode classique n'apparaissait que comme un prolongement, un luxe accessoire ; si bien qu'en dernière analyse, il y a complet renversement des termes qui constituent le travail de la lecture et, à la limite, élimination du second.» («La Lecture directe», Revue de l'enseignement des langues vivantes, 1903, cité par Puren 1988, pp. 92-93).

Ce passage de la traduction à l'explication de texte implique d'autres évolutions :

- La littérature n'est plus modèle à imiter mais un «objet d'étude».
- La démarche privilégiée est désormais synthétique et non plus analytique : on développe dans un premier temps une approche globale du texte («une recherche du thème du passage et de son plan» Puren, 1988, p. 101), même si cette lecture reste plus intuitive que celle qui sera préconisée quelques décennies plus tard dans le cadre de l'approche globale des textes.
- La lecture expliquée amène aussi l'apprenant à avoir une attitude plus active, une implication plus grande que les exercices de pastiche et d'imitation propres à la méthode traditionnelle.

III-1-3- Place du texte littéraire dans les méthodes audiovisuelles

L'expression «méthodes audiovisuelles» renvoie aux méthodes, dominantes dans l'enseignement-apprentissage du FLE à partir du milieu des années soixante, dont la caractéristique centrale est une «*intégration didactique autour du support visuel*» (Puren 1988, p.192). Elles donnent, en effet, la priorité à la communication parlée dans le cadre d'un ensemble de situations reconstituées par «*simulation grâce à l'utilisation systématique des aides audiovisuelles : projection de bandes dessinées, associées à des dialogues enregistrés au magnétophone.*» (Rivenc, 1977, cité par Puren 1988, p.213). La méthodologie SGAV (structuro-globale-audio-visuelle) voit le jour au milieu des années cinquante. Des organismes comme le BELC ou le CREDIF ont joué un rôle central dans son élaboration et sa diffusion. Elle est en partie inspirée des expériences américaines où, dès les années quarante, méthode de l'armée et méthode audio-orale témoignent d'une volonté de se démarquer des pratiques d'enseignement traditionnelles des langues vivantes. Mais, elle présente aussi de nombreux points communs avec la méthode directe dont l'héritage est resté sensible dans le contexte scolaire français, aux premiers niveaux de l'apprentissage du moins : on peut considérer la méthode directe comme la matière première des concepteurs et expérimentateurs des premiers cours audiovisuels. (Rivenc, 1977, cité par Puren 1988, p.213). Elle est aussi influencée par les travaux menés à l'époque dans différents domaines des sciences humaines, principalement les théories de la psychologie behavioriste, de la linguistique structurale et distributionnelle.

Les méthodes audiovisuelles désacralisent la littérature et la font descendre de son piédestal. À partir des années soixante, elle va se retrouver évincée des supports d'apprentissage, selon Gruca (1996), pour des raisons qui font écho à celles qui ont été invoquées, quelques décennies auparavant, par les méthodologues directs. Ainsi, dans son *Introduction au Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, F. Debyser (1971) rappelle que l'enseignement du français langue vivante n'a pas pour objet immédiat ni nécessaire de mettre l'élève en mesure de lire Corneille ou Pascal, mais de lui faire acquérir un moyen de communication.

La modernité pédagogique implique d'en finir avec les conceptions et les usages traditionnels dont le texte littéraire était l'épine dorsale.

Le profil des apprenants a, lui aussi, évolué : à côté d'un public scolaire pour lequel les objectifs formatifs pouvaient sembler les plus adaptés, apparaît un public d'adultes, dont les besoins sont ceux d'une langue de spécialité :

«*L'explosion scolaire, la transformation du public adulte de plus en plus en quête d'une langue de spécialité, ont conduit les méthodologues à repousser hors de leurs aspirations la littérature-modèle.*» (Bourdet, 1988, p.145).

Un autre facteur qui permet d'expliquer cet exil de la littérature est le retour à une conception de la langue comme réalité avant tout orale : la langue écrite n'est plus envisagée que comme une transposition de la langue parlée et son étude est repoussée à un second temps de l'apprentissage. Les textes littéraires suscitent moins l'intérêt des pédagogues : la majorité des travaux se concentre d'ailleurs, de manière générale, moins sur l'écrit que sur l'oral. La littérature apparaît aussi comme trop éloignée de l'usage quotidien de la langue qui est désormais visé. La sélection du lexique et de la grammaire ne se fait plus désormais dans les textes des grands auteurs, mais en fonction de leur fréquence d'emploi. Le modèle de langage que présentent les textes littéraires ne peut qu'induire l'apprenant en erreur, puisqu'ils présentent le plus souvent des éléments en décalage voire en contradiction avec la langue de tous les jours. Voilà pourquoi la langue usuelle doit rester le centre de l'étude d'une langue vivante, sans pour cela devenir une étude utilitaire et terre à terre, selon Bally (1951). On peut aussi voir des raisons idéologiques à cet exil de la littérature : D. Coste rappelle ainsi que «*la littérature, bien malgré elle, a eu partie liée avec certains fonctionnements sélectifs et élitistes de la tradition classique*» (Coste, 1982, p.65).

La conception de l'enseignement de la civilisation évolue elle aussi et contribue à cet exil de la littérature. Les méthodes audiovisuelles mettent en effet au premier plan la culture du quotidien, au détriment de la culture littéraire et la culture prend un sens moins restrictif : les années soixante voient reculer «les exigences d'un humanisme à peu près exclusivement littéraire devant celles d'une culture nouvelle où la communication et les échanges prennent beaucoup plus d'importance. Seules les langues mortes se satisferaient d'une conception classique, littéraire, de la culture. Enfin, cette éviction de la littérature de la classe de langue se produit à un moment où elle est elle-même en crise. D'une part, en effet, elle entre alors dans une véritable «ère du soupçon». Sa capacité à représenter le réel est mise en question, ce dont témoigne par exemple le Nouveau Roman. Comment, dès lors, pourrait-elle être utilisée au sein de la classe de langue comme miroir d'une société, d'une civilisation ? D'autre part, c'est sa valeur sociale elle-même qui est en butte à de nombreuses critiques : elle apparaît comme l'emblème d'un certain élitisme et, «enjeu cristallisateur», finit «sacrifiée sur l'autel de la démocratisation» (Argaud, 2001, p. 470).

III-1-3- Place du texte littéraire dans l'approche communicative

Les travaux d'I. Gruca montrent que c'est dans le sillage des travaux portant sur le niveau 2 à partir du début des années soixante-dix que commence à être menée une réflexion un peu plus poussée sur le texte littéraire et que sont effectuées certaines propositions allant dans le sens d'un renouvellement de son statut dans la classe de FLE. Les trois décennies suivantes vont être marquées par une relative réhabilitation du texte littéraire, réhabilitation qui n'est pas, cependant, sans ambiguïtés, ni incohérences. Les manuels et les pratiques de classe restant, semble-t-il en deçà du foisonnement des travaux théoriques. Dans le même temps, l'association du texte littéraire avec des objectifs culturels / civilisationnels prend un nouveau tour : les aspects qui prédominent semblent être d'une part l'assimilation du texte littéraire à un document authentique, ouvrant sur la culture française ou francophone (au sens anthropologique) et d'autre part, comme un lieu emblématique de l'interculturel.

En effet, Le texte littéraire était considéré comme document authentique, il s'agit d'une approche thématique et culturelle.

Cette période correspond à un retour des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères. Tout d'abord, de manière générale, c'est *le travail de l'écrit* qui cesse d'être repoussé à un second temps de l'apprentissage. Les quatre habiletés (skills) qui composent la compétence de communication sont abordées simultanément : on ne «passe» plus à l'écrit après plusieurs dizaines d'heures de cours consacrées exclusivement à l'oral comme le préconisaient les méthodes SGAV. Les manuels conçus à cette époque proposent donc un certain nombre de documents écrits (et parmi eux des textes littéraires) dès le niveau 1.

Par ailleurs, une prise en compte plus précise des différents publics et de leurs besoins spécifiques conduit les maisons d'éditions à publier de nombreux matériaux complémentaires, ciblés sur tel ou tel aspect de l'apprentissage : là aussi, on voit se multiplier, dans les années quatre-vingt, des manuels exclusivement dédiés à l'étude de la littérature, répondant à la demande de certaines catégories d'apprenants.

Mais, comme le met en évidence I. Gruca, c'est essentiellement en tant que *document authentique* que le texte littéraire fait son retour dans la classe de langue. Il est placé à côté d'articles de journaux, d'affiches publicitaires ou de messages radiophoniques, dans ce vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones. C'est alors une approche thématique et culturelle du texte littéraire qui est privilégiée, approche qui fait écho sur de nombreux points aux propositions de la méthode directe. Il n'est

plus choisi «*en fonction des exemples auxquels il peut donner naissance mais pour les diverses informations qu'il intègre*» (Gruca, 1993, p.422). Il ouvre une porte sur de nombreux aspects de la réalité quotidienne française, sur les manières de vivre et de penser des Français : «*Les documents authentiques, mais avec eux ././ les textes littéraires contiennent un grand nombre de références extra linguistiques et de connotations propres à la civilisation étrangère : il sont donc particulièrement appropriés pour indiquer les spécificités culturelles des situations langagières qu'on propose aux apprenants.*» (Gruca, 1993, p. 478). Il est aussi «*susceptible de présenter et d'approfondir les grands problèmes qui ont partout et toujours inquiété les hommes*» (Gruca 1993, p. 213). Il illustre la manière dont les Français envisagent, de manière spécifique, certaines thématiques universelles (l'amour, la mort etc ...). Une démarche pédagogique comme celle que préconise D. Coste (1971) est emblématique du traitement réservé au texte littéraire dans cette optique. Il propose en effet d'aborder tout thème de civilisation en trois étapes :

- Tout d'abord, des témoignages individuels de Français permettent de le découvrir
- Puis, dans un second temps on propose des «opinions et commentaires» sur ce même thème
- Enfin, dans un troisième temps, des textes plus complexes permettent d'engager une réflexion plus poussée à son propos : c'est à cette ultime étape que les textes littéraires seront privilégiés.

Toutefois, utiliser le texte littéraire comme un «document de civilisation» conduit à l'aligner plus ou moins sur d'autres types de textes écrits. Et cela peut contribuer à le banaliser, comme le déplorent M.-A. Albert et M. Souchon :

«*Les textes littéraires sont devenus aujourd'hui des "documents de langue" parmi d'autres, tout particulièrement dans les méthodes de français langue étrangère. Ils apparaissent avec les recettes de cuisine, les publicités, les petites annonces ou autres fiches d'état civil, afin d'"exemplifier" les variétés d'écrits circulant dans la société française.*» (Albert et Souchon 2000, p. 9)

De fait, de nombreux manuels l'introduisent sans réellement prendre en compte ses spécificités, le plus souvent pour travailler la compréhension écrite, dans le cadre d'une démarche de lecture globale «*qui n'est pas faite pour faciliter l'interprétation ni l'explication*» (Gruca 1993, p. 493)

En outre, les marques formelles qui le caractérisent sont fréquemment gommées, les indications relatives à l'auteur, au contexte de l'extrait restent souvent minimales. Pour I. Gruca : «*Cette décontextualisation, poussée ainsi à l'extrême, est pernicieuse d'autant plus*

que la littérature est morcelée : entièrement déconnectés, privés d'un minimum de références historiques et esthétiques, les fragments littéraires, juxtaposés ou reliés par une thématique, ne sont qu'un prétexte pour développer une seule compétence, à savoir la compréhension entièrement détachée de son support.» (Gruca 1993, p. 495)

III-1-5- L'éclectisme

Néanmoins, malgré cette utilisation fréquente du texte littéraire comme document de civilisation, on peut remarquer avec I. Gruca que ce retour en force de la littérature se fait sans réelle cohérence méthodologique, un peu comme s'il n'avait jamais été pensé en tant que tel : *«Qu'ils soient concentrés dans des rubriques régulières ou dispersés au gré des leçons, les textes littéraires sont toujours admis et utilisés mais non vraiment justifiés.»* (Gruca 1993, p. 492). De manière emblématique, d'ailleurs, plusieurs guides pédagogiques et ouvrages d'introduction à la didactique du FLE publiés à l'époque la passent sous silence, comme si la formation des enseignants n'avait pas à l'aborder de manière prioritaire.

Ainsi, il semble que l'on ne puisse définir que «de manière négative» et «par opposition au passé» la place et la fonction du texte littéraire dans les manuels communicatifs : *«/Il/ ne sert plus de motif à des manipulations grammaticales ou lexicales ou de corpus de difficulté à fin d'apprentissage linguistique ;*

/ses/ stratégies d'exploitation ne conduisent plus vers les exercices que connaissent les lycéens français /comme/ l'explication de texte ;

/il/ n'est plus un prétexte à culture et ne se présente plus sous la forme d'un florilège que tout francisant devrait avoir lu.» (Gruca 1993, p. 493)

En outre, à cette définition «en creux», on peut ajouter le constat d'une certaine incohérence de son traitement, qui se renforce encore, sans nul doute, dans les années quatre-vingt-dix. Pendant cette période, en effet, les approches communicatives connaissent des réaménagements conséquents et semblent entrer dans ce que C. Puren nomme une phase de désystématisation (1993). Que l'on y voie la manifestation du paradigme de la diversité (Puren), ou la perpétuation d'une méthodologie «ordinaire», «voie basse» de l'approche communicative (Beacco 2000), cet éclectisme se caractérise par une plus grande hétérogénéité des pratiques et des références, une absence de cohérence globale.

Reviennent notamment sur le devant de la scène des pratiques plus traditionnelles, dans les domaines de l'enseignement de la grammaire ou du lexique, mais aussi dans celui de la littérature. L'analyse de manuels parus entre le milieu des années quatre-vingt et le début

des années quatre-vingt-dix amène ainsi I. Gruca à faire ce constat : «*l'absence de régularité et de systématisation aussi bien en ce qui concerne les textes littéraires que leur exploitation témoigne d'une méthodologie peu cohérente face au texte littéraire malgré quelques démarches pédagogiques originales*» (Gruca 1993, p. 414). C'est ce «paradigme de la diversité» qui permet d'expliquer la difficulté que l'on rencontre à trouver une ligne directrice claire aux options didactiques et aux choix pédagogiques des vingt dernières années, plus encore que l'absence de recul que l'on peut avoir sur cette période contemporaine.

Et le bilan que trace I. Gruca des choix relatifs à la littérature dans les manuels de cette génération témoigne de ces approches à la fois variées et contradictoires, de ces multiples incohérences :

- Présence ou absence totale de texte d'une méthode à l'autre, chaos à l'intérieur d'une même série méthodologique : apparition brutale du texte littéraire, généralement au niveau 3.
- cantonnement aux morceaux choisis, généralement très courts ;
- pas de textes "longs" ou "de groupement de textes" ;
- oubli quasi généralisé de la littérature francophone ;
- exploitation du littéraire sous l'hégémonie de l'approche globale de la situation de communication ;
- incohérence au niveau de l'appareil pédagogique ;
- absence de véritable articulation lecture-écriture ou de réelle application des ateliers d'écriture ;
- amnésie dans le questionnaire quant aux théories, notamment linguistiques /.../ (cf. typologie des textes, linguistique textuelle *etc.*) ou quant aux théories sur l'intertextualité qui pourraient mettre en relief l'interculturalité du phénomène ;
- absence totale d'activité de réflexion sur les possibles de la langue et sur tous les phénomènes qui assurent la littérarité d'un texte de fiction par opposition aux autres types d'écrits ;
- pas d'outil pour permettre l'autonomisation de l'entrée en littérature.» (Gruca 2002, p. 379).

Un autre élément récurrent dans la didactique du texte littéraire qui se dessine au début des années quatre-vingt-dix : la volonté de diversifier les corpus proposés à la classe. Cette ouverture se manifeste de différentes manières :

- On propose d'ouvrir les classes et les manuels à la poésie, au théâtre, là où les textes

narratifs restent sur-représentés.

- On dénonce les inconvénients des extraits, forme sous laquelle est traditionnellement travaillé le texte littéraire ; des propositions mettent l'accent sur l'intérêt de travailler des textes intégraux. F. Cicurel propose une méthodologie de la nouvelle dans la classe de langue; M. Naturel préconise de travailler sur des œuvres intégrales pour que les apprenants «*puissent mener de façon active et personnelle une lecture transversale de l'œuvre*» (Naturel 1995, p.143).
- On ne se cantonne plus à la littérature «patrimoniaire» : sont proposés des textes très contemporains, en phase avec l'actualité. La classe s'ouvre aussi à des productions jusque là minorées : la BD, la littérature de jeunesse, les romans policiers, populaires ... La «littérature en vient à être considérée comme un ensemble pluriel et non plus comme « bloc étanche» (Poletti, 1988, p. 124).
- On diversifie aussi les supports : le texte littéraire n'est plus uniquement un texte. Il passe par la lecture à haute voix, le chant, l'image ... Le conte, le théâtre sont des genres qui permettent ce type d'entrée dans la littérature.
- On ouvre les frontières géographiques à des textes écrits en dehors de l'hexagone, en langue française, mais aussi dans d'autres langues, en proposant de travailler dans une perspective comparatiste et /ou en s'interrogeant sur la question de la traduction des textes littéraires.
- Enfin, là où le texte littéraire était réservé à la dernière marche de l'apprentissage, on réfléchit à la possibilité de l'introduire aux niveaux débutants. Ainsi, après avoir avancé un certain nombre de propositions dans son article «Des usages de la littérature en classe de langue», J. Peytard conclut par exemple sur ces mots :

«Ainsi exposée, cette démarche paraît s'adresser à des étudiants de niveau 3. En fait, dès le début de l'apprentissage du français (FLE), le texte littéraire peut être exploité, dans cette "ambiance sémiotique", où il n'est ni "réservoir" ni "objet de communion", mais lieu de littérarité - c'est-à-dire d'écriture qui signale les potentialités, les ressources de la langue à apprendre.» (Peytard 1988, p. 17)

III-1-6- Intertextualité, transcodage et traductions

Les travaux portant sur l'intertextualité sont eux aussi mis à contribution : M.-C. Albert et M. Souchon disent par exemple «s'intéresser à la variation des textes à partir des différents types de relation que les textes entretiennent entre eux» (Albert et Souchon, 2000, p. 153). Pour M. Naturel, c'est même l'approche qui doit prédominer, même si «une pluralité de

perspectives» reste nécessaire (Naturel 1995, p. 20). On propose ainsi de mettre des textes en réseau, de rapprocher et de confronter des textes relevant du même genre (les contes par exemple), ou bien les manières dont un même thème, un même personnage sont repris à travers le temps et les œuvres.

Autre forme de mise en relation qui retient l'attention des didacticiens, le travail sur le transcodage. Les réécritures, adaptations au cinéma, en bande dessinée, permettent justement de coupler lecture littéraire et travail de l'image, de l'audio, de la vidéo : la littérature trouve ainsi écho «dans d'autres formes artistiques» (Naturel 1995, p. 41). Le travail sur la traduction littéraire, enfin, nous semble être un autre aspect de ces transpositions du texte auxquelles la didactique s'intéresse depuis la fin des années quatre-vingt.

Aussi, l'attention portée à la communication et à la réception littéraire, l'implication du sujet lecteur, l'intérêt pour les jeux de langue, les invariants (thématiques ou formels) des textes sont autant d'éléments qui expliquent la présence de nombreuses propositions articulant lecture et écriture. Voici par exemple ce qu'intiment M. Souchon et M.C. Albert aux lecteurs et aux apprenants-lecteurs :

«Deviens, lecteur, le scripteur que tu es en puissance, si tu veux davantage comprendre et du coup mieux réussir l'acte même auquel tu prétends.» (Albert et Souchon 2000, p. 60). Dans un article au titre évocateur, «Lire pour écrire», D. Bertrand et F. Ploquin suggèrent ainsi *«un va-et-vient constant entre l'analyse et la production, sous la forme alternée d'observations ponctuelles, d'esquisses de pastiches et de micro rédactions. Du même coup, lecture et écriture se trouvent étroitement solidarisées et ces activités souvent disjointes dans les pratiques scolaires s'appellent et se motivent réciproquement»* (Bertrand et Ploquin 1988, p. 123).

De même A. Séoud consacre un chapitre entier à un véritable plaidoyer «pour une lecture - écriture ou pour une didactique de la créativité littéraire» (1997, p. 159) :

«Il ne s'agit pas forcément, bien sûr, de viser à produire des écrivains ou à ne produire que des écrivains /.../ mais d'assurer un apprentissage de l'écriture littéraire pour répondre au désir d'écrire /.../ Apprendre à écrire, donc, d'abord, au nom du droit de tous les apprenants au "plaisir du texte", qui est non seulement un plaisir de lire, mais aussi d'écrire et de dire.» (Séoud 1997, p. 162). Les raisons de ce passage à l'écriture sont multiples : il «favorise la réflexion sur le langage», «désacralise le texte littéraire» (Albert et Souchon 2000, pp. 61-62), permet aux apprenants d'expérimenter de l'intérieur les modèles textuels observés, instaure un véritable «dialogue» avec le texte lu, donnant

l'occasion à l'apprenant de lui répondre, sous une forme qui peut d'ailleurs être très variée. Enfin, les années quatre-vingt-dix voient se multiplier les propositions de considérer le texte littéraire comme un lieu

- De découverte d'une culture qui y est «mise en texte» (ou cultures qui y sont mises en textes)
- de dialogue entre cette culture (ou ces cultures) et celle de l'apprenant (celles de l'apprenant).

III-1-7- Place du texte littéraire dans l'approche actionnelle

L'année 2001 correspond à une nouvelle étape marquante dans l'histoire des méthodologies. En effet, c'est à cette date qu'est publié le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (pour ses versions anglaise et française du moins). Ce document, fruit des travaux du Conseil de l'Europe, est conçu comme un instrument qui «*en fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes /.../ améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes*» (Conseil de l'Europe 2001, p. 9). Le Cadre se présente comme un outil susceptible d'aider les professionnels des langues, mais se refuse cependant à leur dicter leur choix et leurs conduites. Ses concepteurs insistent sur le fait qu'il n'impose aucune méthodologie, puisque, justement, il est suffisamment souple et ouvert pour être adapté à toutes sortes de situations. Il peut être modifié, évoluer en fonction des attentes de ceux qui l'utilisent, «*n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation*» (Conseil de l'Europe 2001, p. 13). Pourtant, sa publication, au moment où s'essouffent les approches communicatives, marque l'avènement d'un nouveau paradigme didactique. Sur ce point, deux manières de lire et d'envisager le Cadre s'opposent. La première, dont C. Puren peut être considéré comme le représentant emblématique, considère qu'il existe une franche rupture entre les positions du Cadre et les approches communicatives, auxquelles a désormais succédé ce qu'il désigne, reprenant une expression utilisée par les concepteurs du Cadre, eux-mêmes, - comme la «*perspective actionnelle*». La seconde, qui s'exprime notamment dans les travaux de J.C. Beacco (qui a participé aux travaux du Conseil de l'Europe), voit plutôt dans le Cadre l'expression d'une version «*haute*» de l'approche communicative. Celle-ci tendait «*à se diluer en un ensemble de pratiques disjointes dont les finalités premières s'estompaient*» (Beacco 2007, p. 7) et le Cadre opère un retour à ses fondamentaux. Pour C. Puren, donc, le CECR amorce une sortie de l'approche

communicative et correspond à une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues : «*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*» (Conseil de l'Europe 2001, p. 15).

Cet extrait, qu'il cite et commente dans nombre de ses travaux, exprime de manière synthétique ce qui est le «cœur» de la perspective actionnelle. Les «décrochages» (Puren 2006, p. 38) entre celle-ci et l'approche communicative se jouent sur un certain nombre de points. Tout d'abord, là où l'approche communicative envisageait un «agir sur l'autre» par la langue, la perspective actionnelle vise un «agir avec l'autre» où les actes de parole sont subordonnés à des objectifs sociaux plus larges. Ainsi, les tâches que doit accomplir l'apprenant, considéré comme un acteur social, ne sont plus uniquement langagières : l'action prend le pas sur la communication.

De manière plus large, la perspective actionnelle s'inscrit dans un contexte où l'apprentissage des langues se voit associé à un «*nouvel objectif social*», lié «*à la poursuite du projet d'intégration européenne*» (Puren 2004, p. 7). Là où l'approche communicative préparait plutôt un touriste à prendre contact de manière ponctuelle et «initiale» avec des allophones, la perspective actionnelle se propose de «*préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs de différentes langues-cultures*» - ce qui impose qu'ils partagent des «*conceptions de l'action commune*» (Puren 2004, p. 7). La simulation était le cœur de l'approche communicative, l'orientation projet est celui de la perspective actionnelle. Une nouvelle conception du rapport entre la classe et le monde en découle : «*Au lieu de s'ingénier à représenter le monde de manière fictive dans la classe ou à sortir la classe dans le monde, on s'arrange pour que celle-ci fasse désormais partie du monde.*» (Luscher, 2009, p. 2)

Quelle est la place et la fonction de la littérature dans cette nouvelle configuration méthodologique ?

Dans un premier temps, si l'on examine le CECR, on voit qu'il est assez peu loquace sur la question (comme il l'est, de manière générale, sur celle des supports). Aucun développement conséquent n'y est consacré à la littérature : on ne relève d'ailleurs que 25

occurrences des termes «littéraire» ou «littérature». Le développement le plus long relatif à ce sujet prend place lorsque les concepteurs du Cadre présentent ce qu'ils entendent par utilisation *esthétique ou poétique* de la langue (versus : *domaine privé, public, éducationnel, professionnel, utilisation ludique*). *«L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle /.../ Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationales et étrangères 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 nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.» (Jacquin , 2010, p. 165). Le propos est ambigu : on reconnaît au texte littéraire un rôle capital, tout en semblant le reléguer dans une tradition qui se conjugue au passé ; on concède que le traitement qui lui est réservé semble «cavalier» (et l'on assure qu'il n'en est rien) ce que rien dans le Cadre lui-même ne vient corroborer. La position adoptée semble de prime abord plutôt classique : la littérature est envisagée dans sa dimension patrimoniale (même si c'est à l'échelle européenne et non plus nationale). De nombreuses finalités sont évoquées, mais les plus nombreuses renvoient à une conception plutôt humaniste de la lecture. En outre, les différents descripteurs du Cadre évoquent les textes littéraires aux niveaux les plus avancés (à partir du niveau B2) : ils sont renvoyés à la fonction de «récompense» au dernier stade de l'apprentissage, pour les élèves des niveaux les plus avancés (régression, donc, par rapport aux propositions de l'ère communicative). Ainsi le descripteur de la compréhension générale de l'écrit indique que le locuteur de niveau C2 « peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières» (Conseil de l'Europe, 2001, p. 57). On voit par la même occasion que la littérature est associée à des registres «marqués» de la langue (qu'ils soient formels ou familiers) ; « La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents en particulier des romans.» (Conseil de l'Europe 2001, p. 94). Néanmoins, cet alignement sur une conception plutôt apparemment traditionnelle de la littérature va de pair, paradoxalement, avec une forme de

banalisation, ou du moins l'absence de considérations spécifiques associées aux textes littéraires. Ceux-ci sont par exemple, à plusieurs reprises, mentionnés dans des listes mêlant différents types de support, mis sur le même plan que les magazines, journaux, modes d'emploi, et autres brochures et prospectus. De la même manière, littérature légitimée et paralittérature (ou formes en voie de légitimation) - comptines, chansons du patrimoine, bandes dessinées... - sont mêlées sans distinction. Par ailleurs, on note aussi la volonté du Cadre de ne pas associer le texte littéraire à la seule compétence de compréhension écrite. Il n'est pas seulement texte à lire, mais aussi texte à dire ou à écouter). Le théâtre, art «total», est d'ailleurs le genre mentionné le plus souvent dans le Cadre (14 occurrences). Une place est aussi accordée aux activités de production qui peuvent s'articuler avec la lecture, ainsi qu'aux activités de médiation (du type traduction).

Une approche actionnelle du texte littéraire ?

On le voit donc, la présence du texte littéraire dans le CECR est à la fois discrète et sans grande cohérence : il semble être un élément qui n'a pas été réellement *pensé* par les concepteurs du *Cadre*. La lecture littéraire semble d'ailleurs présenter certaines incompatibilités avec la logique propre au CECR et à la perspective actionnelle. On ne peut que constater, par exemple, la difficulté « *d'opérationnaliser l'évaluation de la compétence littéraire sous forme de descripteurs standardisés* » (Jacquin 2010, p.165). Ou bien s'interroger sur la place qui peut être dévolue à la littérature dans une configuration méthodologique en lien avec les conceptions managériales, dont l'«agir d'usage» (Puren 2006a, p. 5) visé n'a plus rien à voir avec la formation d'esprits lettrés.

Néanmoins, plusieurs articles sont parus depuis 2001 pour essayer, justement, d'articuler le Cadre et la perspective actionnelle à l'utilisation du texte littéraire en classe de langue. Certains, au-delà de tout applicationnisme du Cadre et profitant de la plasticité de cette méthodologie émergente essaient d'envisager si cette nouvelle donne peut être une occasion de repenser la place de la littérature (et de sortir des contradictions de l'ère communicative). Parmi quelques-unes des pistes qui se dessinent pour ces nouvelles approches «actionnelles» du texte littéraire, on pourra mentionner au premier chef : les propositions faites pour intégrer le texte littéraire avec la pédagogie de projet. C. Puren associe ainsi la littérature avec un «faire social réel authentique» et donne comme exemple de projets :

- les représentations de pièces de théâtre, les lectures publiques de poèmes.
- la constitution de «dossiers de civilisation» où peuvent être intégrés des documents littéraires, «dans le cadre de projets par les élèves eux-mêmes (avec éventuellement des

collaborations d'autres élèves dans d'autres pays)», qui «donnent lieu à exposé en classe et publication sur le Web».

- l'animation d'ateliers d'écriture, dans la lignée de la pédagogie Freinet «dans lesquels les élèves produisent et publient collectivement des recueils de nouvelles ou de poèmes». Internet permettant «d'assurer un élargissement des collaborations au-delà des seuls élèves de la classe, et la diffusion des productions des élèves au moyen de la publication sur le Web» (Puren 2006a, p. 11).

D'autre part, il offre la piste d'un «*faire social simulé*» associant pédagogie du projet et simulation. Par exemple, un projet, «supposé être présenté à un éditeur, d'édition illustrée d'une nouvelle : les élèves devraient pour cela chercher et sélectionner les différentes illustrations, et se mettre d'accord entre eux pour réaliser le montage correspondant à la dimension interdisciplinaire publication finale sur Internet» (Puren 2006a, p. 12). Ces propositions, qui intègrent le texte littéraire dans des projets plus vastes, ne sont pas fondamentalement nouvelles. Elles ne sont pas initiées par la perspective actionnelle et renvoient souvent à des pratiques préexistantes. Mais on voit qu'elles présentent certaines constances :

- la lecture y est régulièrement articulée à la production, en lien avec le travail intégré des différentes compétences favorisé par le *Cadre* ;
- les outils de lecture, d'analyse des textes peuvent être travaillés, mais le plus souvent sont relégués en amont, pour «passer à l'action» ;
- l'accent est mis sur la dimension subjective de la lecture : ce sont des sujets lecteurs qui se retrouvent impliqués dans ces projets autour des textes ;
- la lecture est aussi intersubjective : mise en commun, partagée, discutée, soumise à divers protocoles de socialisation ;
- enfin, les projets mettent souvent à contribution d'autres types de médias (audio, vidéo, internet ...) et empruntent souvent la voie de l'intersémiotité.

En marge de cette orientation-projet fortement dominante, on assiste aussi à la réhabilitation d'une certaine approche traditionnelle du texte littéraire. Un «faire scolaire» comme l'explication de texte (re)trouve ici sa place, non seulement pour des raisons pratiques et pragmatiques (C. Puren souligne que l'activité est peu coûteuse en moyen, en temps de préparation, au vu de sa rentabilité en terme d'apprentissage), mais aussi en raison de la pertinence des objectifs sociaux qui y sont associés. Il reste en effet nécessaire, aujourd'hui encore, «de former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance

avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés (textes littéraires, mais aussi tous types de documents authentiques : journaux, revues, disques, émissions de radio et de télévision,...).» (Puren 2006a 7) mais aussi :

«/.../ de futurs professionnels et des citoyens capables d'aborder sous des perspectives différentes des documents non immédiatement transparents et ouverts à des interprétations multiples, et qui soient capables de se concentrer pendant un certain temps sur leur étude approfondie.» (Puren 2006a, p. 13)

Certaines suggestions vont aussi dans le sens d'une adaptation des descripteurs de compétences du Cadre au cas particulier des textes littéraires. Pour Burwitz Melzer (2007, cité par Jacquin 2010, p. 165) le Cadre fournit « *un modèle qui permet de penser une progression à l'intérieur du domaine culture-littérature dès le début de l'apprentissage*» (choix de textes et dispositifs didactiques). On voit aussi que le *Cadre* fournit à C. Puren l'occasion de formaliser une analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires, en élaborant une typologie des consignes de tâches.

Enfin, la «compétence de médiation» et l'objectif de compétence plurilingue et pluriculturelle présents dans le *Cadre* ouvrent sur des possibilités d'activités «faisant appel simultanément à la langue-culture / littérature maternelle des élèves et à d'autres langues-cultures / littératures étrangères» (Puren, 2006a), où le texte littéraire joue un rôle de médiateur (langagier et / ou culturel).

Cours N°3 : place du texte littéraire dans le manuel scolaire algérien

Objectifs pédagogiques

- L'étudiant sera capable d'analyser un manuel scolaire.
- Identifier la place du texte littéraire dans les différents manuels scolaires : cycle primaire, cycle moyen et cycle secondaire.

IV- Place du texte littéraire dans le manuel scolaire de FLE

IV-1- Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans les états où le système éducatif manque de moyens. En effet, des recherches ont montré qu'une amélioration dans la fourniture de manuels scolaires aux écoles avait une influence positive sur le rendement scolaire (Seguin, 1989), ainsi les manuels sont un outil de réussite scolaire. Pour Gerard et Roegiers ils sont «*intentionnellement structurés pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité.* » (1993, P. 35), Ceci en offrant à l'élève un recueil de connaissances où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouvelles choses. Et à l'enseignant, une aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices. Tout en permettant aux parents d'élèves, l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants.

Mais, cet outil pédagogique fondamental n'est pas un simple support de transmission des connaissances, puisque par son contenu il participe non seulement à l'instruction mais également à l'éducation « par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs. » (unesco, 2008, 14). C'est-à-dire qu'il renferme un aspect cognitif et un aspect idéologique, et c'est ce qui donne au manuel scolaire un pouvoir considérable.

«À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son Surmoi (Ansart, 1984, Cité par Cromer et Hassani-Idrissi, 2011, p. 2) ».

Ainsi, les textes et les illustrations véhiculés dans les manuels constituent des références pour ses utilisateurs, et contribuent à la construction de leurs représentations sociales. C'est pourquoi, ils intéressent les chercheurs, qui, le plus souvent dans une perspective historique et sociologique, analysent le contenu textuel et iconographique des manuels scolaires, en tentant de savoir par exemple comment certaines périodes délicates de l'histoire y sont abordées, Et quel traitement pédagogique est fait des sujets les plus sensibles de nos sociétés.

IV-2- Le manuel scolaire comme objet d'étude et de recherche de l'histoire et de la sociologie

Nombreux sont les universitaires et historiens qui ont consacré des recherches à l'analyse des manuels scolaires, certains ce sont intéressés aux manuels scolaires édités lors des périodes sombres de l'histoire : Sous le régime nazi, au cours de la période fasciste en Italie ou sous la dictature communiste. Les résultats de ses recherches démontrent que les manuels ont servi d'instruments de propagande, en particulier, ceux destinés à l'école élémentaire, sans doute en raison de leur forte distribution, et du fait que l'obligation de la scolarité primaire garantit une diffusion maximale des valeurs et des croyances véhiculées dans les manuels, et leur appropriation par la population

D'autres chercheurs, ont plutôt orientés leurs travaux sur les périodes d'après guerre, pour savoir comment l'Histoire est enseignée, c'est ainsi que Bertrand Lécureur (2012) a mené une étude comparative sur l'évolution de l'historiographie sur le nazisme et la Shoah, dans plusieurs pays d'Europe, son corpus d'étude comprenait plus de cent-dix manuels de l'enseignement secondaire. Brigitte Morand (2011), quant à elle, a étudié les représentations de la guerre froide dans les manuels scolaires français. Ce qui ressort de ces recherches, c'est que même dans des contextes démocratiques, les programmes scolaires et les contenus des manuels sont toujours tributaires des volontés politiques, et sont réduits selon l'historienne Suzanne Citron, à « un empilement de textes et à un emboîtement d'interprétations visant la louange du pouvoir en place

Sur l'enseignement du fait colonial, l'on retrouve un grand nombre de travaux universitaires, et d'imminents intellectuels qui, tentent de mener une réflexion approfondie et un débat constructif, qui permettent de dépasser les divergences de mémoire. Pour exemple, la question de la guerre d'Algérie, et son enseignement en France et en Algérie, connaît un intérêt sans cesse renouvelé. En effet, l'évolution et la place de la colonisation dans les programmes et les manuels scolaires est le sujet de plusieurs colloques et journées d'études

IV-3- A qui sont destinés les manuels scolaires ?

A l'élève qui pourra:

- s'entraîner, s'exercer, comprendre et s'autoévaluer.
- S'il ne réussit pas à réaliser toutes les activités , il pourra, en classe, demander à l'enseignant de lui expliquer . C'est le contexte idéal pour pratiquer la pédagogie différenciée attendu que les élèves auront des demandes différentes et que l'enseignant peut répondre à des sollicitations individuelles précises.

A l'enseignant qui doit :

- s'en servir à bon escient. .
- S'en servir comme un appui pour accomplir certaines tâches, qu'il n'est pas un « répétiteur » chargé de faire appliquer le contenu du livre scolaire, mais un formateur aux multiples missions .

Aux parents qui :

- supervisent les devoirs de leurs enfants
- Qui doivent les aider s'ils ont des difficultés (ici on parlera de l'égalité des chances car beaucoup de parents ne sont peu ou non instruits).

IV-4- Quelles sont les fonctions du manuel scolaire ?

François Richaudeau (1986) sépare les fonctions relatives à :

À l'apprentissage :

- La fonction de transmission des connaissances
- La fonction de développement de compétences
- La fonction de consolidation des acquis
- La fonction d'évaluation des acquis

À l'interface avec la vie quotidienne et professionnelle :

- La fonction d'aide à l'intégration des acquis
- La fonction de référence
- La fonction d'éducation sociale et culturelle

La présence du manuel en classe est nécessaire mais que son utilisation doit être intelligemment dosée. Il faut garder à l'esprit que son utilisation correspond à des objectifs

précis :

- les concepteurs des nouveaux manuels de langue sont tenus de respecter les cahiers des charges exigeant la présence de textes d'auteurs algériens à hauteur de 80%, les 20% restants servant à l'ouverture sur l'universel.
- Pour être en adéquation avec les progrès des sciences de l'éducation et des méthodes d'enseignement -apprentissage, il faut procéder à une révision périodique des manuels.
- Nous rêvons, tous, d'un manuel scolaire approprié à l'approche préconisée dans le programme, utilisé par des enseignants chevronnés et des élèves motivés. Dans une approche par compétences sous-tendue par une démarche constructiviste, une pédagogie du projet et une centration sur l'apprenant. • Un manuel qui contribue au développement de l'élève sur les plans personnel, familial, social, national et culturel.

IV-5- Implications didactiques

IV-5-1- Projets collaboratifs : Place Du Texte Littéraire dans les manuels scolaires algériens

- Analyse des différents manuels scolaires algériens, dans les trois cycles : primaire, moyen et secondaire.
- Déterminer à quel niveau linguistique (ABC) est introduit le texte littéraire
- Les auteurs expliquent-ils leur choix ? Comment le justifient-ils ? Sinon, avancer une explication quand au choix des auteurs.
- Déterminer la place du texte littéraire dans une séquence didactique : début ? milieu ? fin ? Justifiez
- Par rapport aux autres textes employés dans la méthode, quel pourcentage, en nombre et en espace, est réservé aux textes littéraires ? Quelles remarques pouvez-vous en déduire?

IV-5-1-1- Corpus Littéraire

- Quel genre littéraire domine ? Pourquoi ?
- Les textes proposés sont-ils adaptés au public apprenant ciblé (niveau linguistique, âge) ? Justifiez votre réponse
- Les textes ont-ils subits des modifications de la part des concepteurs de la méthode ?
- Qu'en déduisez-vous ?

IV-5-1-2- Pertinence de l'exploitation pédagogique

- A quelles fins pédagogiques, le texte littéraire est-il utilisé ? (langue? culture? les deux à la fois)
- Quelles sont les activités de langue qu'ils supportent?
- Ces activités sont-ils classiques ou modernes?
- Analyser les démarches proposées dans le manuel
- Quelles sont vos déductions ?

Cours N°4 : Les genres littéraires

Objectifs pédagogiques

L'étudiant sera capable de :

- Reconnaître les principaux genres littéraires
- Identifier et différencier ces genres littéraires grâce à leurs caractéristiques

V- Les genres littéraires

V-1- Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?

Le genre littéraire désigne une catégorie réunissant des textes aux caractéristiques similaires. Il peut s'agir du temps utilisé, du mode d'expression, du style d'écriture, du statut de celui qui parle. Parmi les genres littéraires, 5 principaux genres littéraires se distinguent. Il s'agit du genre narratif, du genre théâtral, du genre poétique, du genre argumentatif et du genre épistolaire.

V-2- Quels sont les principaux genres littéraires ?

V-2-1- Le genre narratif

Le **genre narratif** regroupe les textes racontant une histoire par l'intermédiaire d'un narrateur. Celle-ci peut être réelle, on parlera alors de genre réaliste, ou fictive, il sera alors question de fiction. En effet, chaque grand genre littéraire compte de nombreux sous-genre. Concernant le genre narratif, on trouve notamment :

- Le roman.
- La nouvelle.
- Et le conte.

Ces sous-genres renferment eux-aussi de nombreuses déclinaisons. Il existe des romans d'amours, des romans historiques, des romans policiers, des romans d'analyses, des romans d'aventure, des romans psychologiques, des nouvelles d'aventures, des nouvelles de science-fiction, des nouvelles réalistes, etc.

V-2-1-1- Comment reconnaître le genre narratif ?

- Dans une histoire narrative, le point de vue est raconté au travers :
- D'un narrateur omniscient ;
- D'un narrateur interne ;
- Ou d'un narrateur externe.

Le genre narratif se reconnaît de par son écriture en prose. Assez long, le texte se compose de phrases et de paragraphes, contrairement à la poésie, écrite en vers.

On reconnaît également ce genre littéraire par son schéma narratif constitué d'une intrigue et d'un dénouement.

V-2-1-2- Comment différencier le roman du conte ?

Tout comme le roman, le conte est un genre narratif. Il s'identifie par son contexte merveilleux. Le conte est divertissant mais cherche à offrir une morale pour apporter un caractère pédagogique et éducatif.

Le conte est avant tout à destination des enfants. Des versions longues existent également pour les adultes.

V-2-1-3- Comment différencier le roman de la nouvelle ?

Une nouvelle se caractérise par une histoire courte. Ce genre littéraire se différencie aussi du roman par sa fin qui consiste généralement en un retournement de situation réaliste ou fantastique.

V-2-2- Le genre théâtral

Pendant longtemps, le théâtre n'était pas considéré comme un genre littéraire. Au début considéré comme un art scénique, le genre théâtral a fini par intégrer le domaine des œuvres littéraires. Ces textes se repèrent aisément grâce à leur forme.

V-2-2-1- Comment identifier le genre théâtral ?

En effet, il se compose de didascalies (l'utilisation de l'italique nous permet de les identifier aisément) donnant des informations pour la mise en scène et de dialogues entre les différents personnages de la pièce. Les noms des personnages sont en majuscules : une indication scénique pour le lecteur, non lu à voix haute lors d'une représentation théâtrale.

Certaines pièces de théâtre ne disposent que d'un seul personnage, on assiste alors à son monologue. Les didascalies permettent également au lecteur d'en apprendre davantage sur le contexte de l'histoire et la réaction des personnages. Lorsque la pièce de théâtre est mise en scène, les didascalies ne sont donc pas lues. Dans une pièce de théâtre, aucune trace de narration n'est visible.

V-2-2-2- Les sous-genres du théâtre

Comme pour le genre narratif, le genre théâtral compte différents sous-genres, parmi lesquels :

- Le tragique.
- Le comique.
- Le burlesque.

- La farce.
- La tragi-comédie.
- Le dramatique, etc.

Dans une comédie, l'auteur cherche à faire rire les lecteurs et spectateurs. L'histoire se termine toujours bien, contrairement aux tragédies mettant généralement en scène des nobles menant un combat héroïque contre la fatalité. Dans une tragédie, la fin est généralement tragique avec le sacrifice ou la mort d'un personnage.

V-2-3- Le genre poétique

Le poète joue avec le langage et la sonorité des mots. Le genre poétique se compose ainsi de livres où l'auteur travaille le rythme de ses phrases et écrit généralement en vers. Le genre poétique se reconnaît par son objectif principal : produire et transmettre des émotions aux lecteurs.

Contrairement au genre narratif, le poète ne développe pas toujours une histoire dans son texte qui peut être relativement court. Lu à haute voix, une poésie permet d'entendre une certaine mélodie permise par les rimes et le comptage des syllabes par l'auteur.

Depuis le XX^{ème} siècle, **le genre poétique** accueille également le style des vers libres.

V-2-4- Le genre argumentatif

Parmi les genres littéraires, l'argumentaire s'identifie par l'opinion donnée et justifiée sur un sujet. Dans ce genre de texte, l'auteur donne et partage son avis. On retrouve d'ailleurs plusieurs sous-genres littéraires au genre argumentatif :

- Les discours ;
- Les essais ;
- Les encyclopédies ;
- Les articles de journaux, etc.

Ces textes visent à persuader le lecteur sur un sujet particulier. Ils abordent un thème particulier et confrontent les opinions, proposent une réflexion, exposent un point de vue. Contrairement au **genre narratif** ou au **genre théâtral**, aucune histoire n'est racontée. Le texte est structuré par une succession d'arguments plus ou moins directs.

Lorsque les arguments sont cachés et partagés de manière indirecte, l'auteur peut utiliser la fiction et y mêler son discours. Un texte argumentatif se reconnaît notamment par la présence très importante du locuteur. L'auteur utilise également beaucoup les interrogations rhétoriques.

V-2-4-1- Le genre argumentatif : comment identifier un essai ?

Dans un essai, le texte argumentaire est toujours écrit en prose. L'auteur utilise la première personne pour exprimer sa position sur un thème ou un sujet donné.

V-2-4-2- Le genre argumentatif : comment identifier un dialogue ?

Dans un dialogue, le texte argumentaire confronte plusieurs opinions sur un même sujet. On parle alors d'une démarche délibérative.

V-2-4-3- Le genre argumentatif : comment identifier un apologue ?

Dans **un apologue**, le texte argumentaire s'accompagne d'une morale. Il peut être écrit en prose ou en vers.

V-2-5- Le genre épistolaire

Le genre épistolaire est moins présent dans la littérature. Il s'identifie par un échange de correspondances entre deux ou plusieurs personnes. On reconnaît le genre par son style d'écriture (sous forme de lettre), mais aussi par le contenu du texte qui s'apparente à des confidences.

Le roman épistolaire peut être fictif ou s'ancrer dans le réel. Dans ce deuxième cas, on trouve dans le texte des informations historiques, culturelles et parfois politiques ou encore littéraires.

Nous avons choisi de mettre en avant les 5 principaux genres littéraires. Toutefois, d'autres classifications de genres ont été proposées par des auteurs et des universitaires. C'est notamment le cas du genre descriptif, du genre graphique, les genres expérimentaux, les genres numériques, etc.

En pratique, les frontières entre les genres sont rarement aussi claires. En effet, les auteurs ne se privent pas de mélanger les genres. Ainsi, des romans sont parfois écrits en vers, le genre épistolaire apparaît parfois dans des romans appartenant pourtant au genre narratif, etc.

En effet, les genres se composent de règles qui permettent de classer les textes. Mais l'évolution de la littérature et la pluralité littéraire font qu'ils tendent à se confondre. Ainsi, le conte peut appartenir au genre narratif et au genre argumentatif.

Pour pouvoir classer un livre dans un genre littéraire, il faut connaître et savoir identifier les caractéristiques de chaque genre, sans oublier les nombreux sous-genres qui possèdent leurs propres caractéristiques.

Cours N°4 : Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire

Objectifs pédagogiques

- Répondre aux besoins exprimés par les apprenants concernant l'approche didactique et pédagogique de l'enseignement de la lecture interprétative des textes littéraires.
- Développer une compétence de lecture des textes littéraires.
- Améliorer des compétences impliquées dans la compréhension.
- Prendre conscience aux étudiants qu'apprendre à lire revient à apprendre à comprendre.

VI- Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire

Si l'on doit enseigner aux apprenants à comprendre un texte littéraire qui pose des obstacles importants, encore faut-il être en mesure de nommer clairement les attentes liées à cette compréhension. Si l'enseignant limite la compréhension au décodage des mots, des phrases et de l'intrigue principale, c'est à ces tâches minimales que se limiteront la plupart des apprenants dans leurs lectures, parce qu'ils réserveront le travail d'inférence pour l'interprétation qui, dans la conception de plusieurs, ne vient qu'après la lecture intégrale. En définissant une tâche de lecture en classe, il importe donc que l'enseignant puisse identifier clairement ce qu'il attend : quels sont les seuils de compétence que les apprenants doivent atteindre pour justement « comprendre » le texte à lire. L'interprétation vient-elle nécessairement après le travail de compréhension ? Qu'exige de plus l'interprétation ?

Voilà des questions qui viennent à l'esprit des apprenants et des enseignants et auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses en présentant une synthèse critique des différentes réflexions glanées dans des articles et des ouvrages qui ont analysé les pourtours de ces modes d'appréhension des textes. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux textes littéraires, ou reconnus comme, soit en raison de leur traitement du langage qui est porteur de sens, de leur représentation subjective de l'expérience humaine, du lien qu'ils établissent entre le passé et le présent, l'ici et l'ailleurs, de leur appartenance à des structures institutionnelles et de la valeur symbolique qui leur est attribuée par cette même institution, soit en raison du rôle actif qu'y joue le lecteur, comme premier agent de production du sens.

Quoi qu'en pensent les experts, bien des étudiants à l'université n'ont pas acquis l'autonomie et les compétences qui leur permettraient de saisir et d'interpréter de manière créative des œuvres littéraires difficiles tout en restant fidèles au texte. À cet égard, Gervais (1993) laisse entendre qu'il est naïf de croire que la lecture est inscrite dans le texte et que

tout lecteur est en mesure d'y accéder, surtout des élèves pour qui la lecture est une corvée. C'est mettre les apprentissages en péril de penser qu'ils réussissent tous à convoquer les connaissances nécessaires qu'imposerait une lecture idéale au sens où l'entend Eco (1985) en évoquant son lecteur modèle. Berthier (1999) partage sensiblement cet avis : comme le signe littéraire est par définition flottant, il ne peut y avoir de garantie quant à son sens ; le lecteur est laissé à lui-même. Cette liberté qu'évoque Berthier est très difficile à assimiler pour l'élève en apprentissage, car il ne sait pas poser de balises claires à son travail de compréhension et d'interprétation.

VI-1- La compréhension d'un texte littéraire

Jorro (1999) soutient, par ailleurs, les conceptions vygotkiennes « où le conflit sociocognitif joue un rôle moteur dans l'apprentissage » (p. 85). L'apprentissage coopératif tel qu'elle le présente reconnaît toutefois un rôle très timide à l'enseignant. Ainsi, loin d'affirmer comme Jorro que « la compréhension du texte [...] ne s'enseigne pas » (p. 86), nous croyons que le maître peut « enseigner aux élèves à utiliser dans leur lecture des procédés cognitifs dont ils ignoraient l'existence » (Giasson, 1992, p. 21), notamment lors de lectures à voix haute au cours desquelles il rend transparents ses propres processus cognitifs. Proposer des démarches de lecture à l'élève ne restreint pas sa liberté créatrice, mais, au contraire, la rend possible, en lui délimitant un champ d'action à l'intérieur duquel il se sentira davantage en sécurité (Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, 1999). Il ne déploiera sa liberté interprétative que s'il se sent appuyé sur des bases relativement solides. Et ces bases, il ne peut les établir de façon autonome, sans l'aide de l'enseignant. Ni, comme le démontre avec justesse Jorro (1999), sans cette « hétérogénéité interprétative qui jaillit [des] groupes de travail » (p. 86).

Rémond (1999) montre elle aussi que l'enseignant joue un rôle central dans l'apprentissage des processus de compréhension : dans une recherche qu'elle a menée, les élèves entraînés de façon explicite aux stratégies de compréhension améliorent significativement leurs performances par rapport à ceux qui n'y sont pas entraînés. Elle ajoute que le travail sur des problèmes clairement posés aide beaucoup à l'apprentissage des stratégies de compréhension, résultats qui concordent avec ceux que nous avons obtenus au terme de notre recherche doctorale (Falardeau, 2002a et b). Toutefois, dans une recherche qui pose la résolution de problèmes comme axe central de l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation en lecture au primaire, Tauveron (1999a) se montre réticente à proposer les explications du maître dans la classe de littérature : celui-ci aura certes son interprétation, mais il ne la communiquera pas. Il s'en servira néanmoins pour déterminer en partie les

orientations de la leçon sans interférer avec l'appropriation du texte par les élèves. En somme, la lecture du maître doit demeurer masquée, pour ne pas entraver celle des élèves. Les vertus de ces approches masquées varient toutefois selon l'âge des élèves : si, avec des enfants de 7-8 ans, la dynamique de groupe et l'absence d'inhibition permettent des échanges plus ouverts à propos des textes, les préjugés défavorables des adolescents et leur crainte du jugement de l'autre impliquent une participation et une animation plus actives du maître dans le travail d'appropriation des textes par les apprenants.

Les chercheurs cités présentent des points de vue divergents quant au cadre qu'on doit proposer aux apprenants pour les orienter dans leur apprentissage de la compréhension et de l'interprétation afin de maintenir leur travail vers un objectif défini. Cette apparente restriction permet pourtant un déploiement beaucoup plus structuré et fécond de la liberté interprétative. À défaut d'expérience, cette dernière a besoin de balises, sans quoi elle s'apparente au chaos, à une création qui part du lecteur, mais qui ne tient plus compte du texte. La conjonction de ces deux univers différents doit se faire dans un entraînement supervisé, qui tendra progressivement vers une autonomie de plus en plus grande des apprentis-lecteurs.

VI-2- Rôle des questions posées par l'enseignant dans la compréhension

En lecture, compréhension rime trop souvent avec questions. Trop souvent parce que les questions présentent le piège périlleux de détourner l'apprenant de la véritable compréhension d'un texte. *« On déplore, mentionne Giasson (1990), que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel »* (p. 223). *« Elles maintiennent le lecteur dans une compétence de surface »* (*Ibid.*), car elles l'orientent vers des informations secondaires. Bref, elles lui enseignent que comprendre un texte, c'est retenir ce qui compte dans les tests, comme les noms, les dates, etc. Irwin et Baker (1989) émettent les mêmes réserves : ces questions encouragent les mauvaises habitudes de lecture, car elles poussent l'élève à retenir ces éléments non pertinents pour la compréhension globale, mais qui revêtent une importance démesurée pour l'évaluation de leur lecture. Il se produit alors un décalage contre-productif entre les objectifs pédagogiques de la lecture et la pratique effective à laquelle se livrent les élèves, parce que ceux-ci sont conditionnés par les éléments sur lesquels le professeur investit toute la portée de l'exercice.

Puisque la compréhension est essentiellement globalisante, qu'elle écarte les informations

ponctuelles pour tracer des schémas plus généraux du texte, il faut amener les étudiants à pratiquer cette compréhension globale à travers les questions. Les rappels de texte sont d'excellentes occasions pour les élèves de réorganiser l'information de manière globale. Le professeur devra voir aussi à toujours inclure des questions d'inférence logique dans les questionnaires de compréhension (Irwin et Baker, 1989), pour que les apprenants combinent leurs connaissances antérieures aux informations textuelles, afin que les questions jouent aussi le rôle d'organiseurs cognitifs, et non pas seulement celui d'évaluateurs. C'est pourquoi, aux dires de Dumortier (1991), il faut lier « *le questionnement aux objectifs et aux apprenants, pas aux textes. Ces derniers, en effet, n'imposent aucune question... et les permettent toutes* » (p. 74). Les questions doivent donc amener l'apprenant à organiser sa lecture, pas seulement à l'évaluer. Elles doivent lui permettre d'apprendre à retrouver de façon autonome des structures textuelles fondamentales : narrateur, auteur, personnages, lieux, temps, intrigue, etc.

VI-3- L'implicite dans la compréhension et l'interprétation

Dès le XVII^e siècle, Furetière définissait l'implicite comme un élément qui « s'applique à ce qui, sans être formellement exprimé, est virtuellement contenu ». Étymologiquement, « implicite » vient d'« impliquer », « enchevêtrer », « emmêler ». Pour en arriver à ce contenu virtuel caché, le lecteur infère, verbe dont le sens premier renvoie à « faire naître, ajouter », d'où tirer des conséquences, créer des liens. Le lecteur comble alors les informations manquantes, tues, mais que les mots et la phrase « impliquent ». Le travail d'inférence qu'exige la compréhension de l'implicite est donc inscrit d'une certaine manière dans le texte. Une définition de la compréhension ne peut incidemment écarter les informations implicites, en se limitant à une lecture linéaire faite au mot à mot.

En compréhension, les bons lecteurs sont constamment en train d'inférer les informations implicites du texte, ce que l'auteur tait et que le lecteur doit compléter de lui-même. Ces inférences relient les mots, les phrases, les événements : « *Les inférences ne sont pas que des luxes que les meilleurs élèves utilisent une fois qu'ils ont compris le texte. Elles sont essentielles pour la compréhension et la mémorisation du texte* » (Irwin et Baker, 1989). On ne peut donc limiter la compréhension à ses degrés jugés inférieurs et en rejeter les processus inférentiels. Pour raffiner sa compréhension, le lecteur doit avoir conscience « *de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite d'un texte pour vraiment le comprendre* » (Desrosiers-Sabbath, 1992, p. 92). C'est alors un réel travail de construction du sens qui s'enclenche à travers les stratégies de lecture pour pallier les silences et expliciter le non-dit. S'il se limite au sens explicite, il ne comprendra pas, par exemple, le double message de

l'ironie ; il lui faut donc inférer, créer un lien entre le texte et ses propres connaissances socioculturelles qui lui permettront de décoder l'ironie.

Pour que l'étudiant en apprentissage de la lecture littéraire soit à même de mieux comprendre les processus qu'il convoque dans le travail d'inférence, il importe que le professeur l'amène à réaliser à quel moment il en fait : « Quels indices textuels t'amènent à cette déduction ? Cette information déduite est-elle importante pour la compréhension globale du récit ? » De cette manière, l'étudiant sera davantage en mesure de distinguer ce qui relève véritablement de la compréhension de ce qui constitue une interprétation créative, car il importe qu'il ne relègue pas tout travail inférentiel dans les processus d'interprétation qu'il voit souvent comme un luxe à la lecture.

VI-4- Comment faire dialoguer un texte, un lecteur et le monde qui les entoure ?

Cette réflexion nous a permis de mieux comprendre certains constats et nous a conduite à expliciter les enjeux spécifiques du binôme comprendre et interpréter inscrit dans les programmes. Pour ce faire, nous avons construit une approche mettant en évidence la pluralité des « formes de lire » un texte littéraire, pour montrer ensuite qu'à chacune répondaient un apprentissage et donc des stratégies spécifiques.

- Nous avons ainsi présenté trois formes de compréhension de l'écrit :
- la lecture « décodage », comprise comme la mise en relation d'un signifiant avec le signifié adéquat, extrait d'un ensemble contextuel.
- la lecture « compréhension », qui vise le sens du texte ; lecture globale, non exhaustive, mais satisfaisante d'un extrait défini ; elle s'en veut la reformulation.
- la lecture « interprétative », qui est l'élaboration d'une signification, c'est-à-dire d'une lecture personnelle, subjective, donc toujours relative : on parlera ici de production de sens, et de son questionnement.
- En effet, La lecture « interprétation » consiste alors à questionner cette photographie, à essayer de l'enrichir, de la préciser, en interrogeant les possibles raisons de cette représentation et les contours qu'on lui a donnés : on voit ainsi les spécificités et l'intérêt de cette approche. Pour la mettre en œuvre, quatre approches stratégiques ont alors été proposées :
- la stratégie expérientielle : s'identifier, ressentir, mettre en lien avec son vécu, ses souvenirs.
- la stratégie culturelle : mettre en lien le texte avec une autre œuvre artistique, ses connaissances générales, l'actualité.
- la stratégie textuelle : observer, être sensible à la forme, à sa spécificité, à ses effets ;

- la stratégie de distance critique : prendre de la hauteur pour interroger les intentions d'auteur, les valeurs véhiculées, l'acte de lire, faire des choix de lecture.

Ces stratégies proposent une autre forme de rapport pluriel au texte et à la lecture, tout en aidant à comprendre pourquoi un même texte peut mener à des représentations mentales différentes. Ce questionnement est essentiel à l'apprentissage de la lecture, du fait de son caractère explicite, mais aussi parce qu'il propose les outils d'un apprentissage au dialogue interprétatif avec le texte. Ainsi, c'est de l'articulation réfléchie et combinée démarche / imagerie mentale / stratégies interprétatives que dépend cet apprentissage.

VI-5- Principes didactiques et pédagogiques

D'après nous, une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres :

- Entre les activités qui visent la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture.
- Entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les enseignants à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des apprenants, etc.).
- Entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites. En d'autres termes, elle doit permettre d'initier et de maintenir à long terme un double mouvement, l'un analytique, l'autre synthétique :
- Analytique qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : travail sur la langue (lexique et syntaxe), sur la ponctuation, sur les questionnaires qui obligent les apprenants à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement, etc.
- Synthétique en prenant appui sur des tâches qui permettent aux apprenants de mettre ensemble (comprendre au sens étymologique) ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte à l'occasion de tâches de rappel, de résumé, de reformulation. La pédagogie de la compréhension que nous proposons vise également à ne pas laisser s'installer ces malentendus qui sont d'après nous, pour un certain nombre d'entre eux, une conséquence des choix didactiques traditionnels :
- Ceux qui accentuent exagérément la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte,
- Ceux qui privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension fine qui intègre les intentions des auteurs,
- Ceux qui sollicitent exagérément le recours à la mémoire pour répondre aux questions ;

- Ceux qui ne favorisent pas chez les apprenants le développement et/ou la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle.

VI-5- 1- Entraînement ou systématisation

Projeter (ou afficher) le texte suivant ; le lire à haute voix puis laisser le temps aux apprenants de le relire individuellement et silencieusement.

C'est un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin alors que tout le monde était déjà descendu du bateau. Il le trouva dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, sur le piano. Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Il prit le nouveau-né dans ses bras : cet enfant, on l'avait laissé là pour lui. Il en était sûr. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : "Citron" parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron.

D'après A. Barrico (Novecento : pianiste, Éditions des mille et une nuits)

Organiser un bref temps d'échange sur l'origine du texte (d'où vient cet extrait ?) en demandant aux apprenants de justifier leurs réponses. Avec des apprenants en grande difficulté, résumer rapidement le texte (ou le faire résumer si les apprenants sont plus efficaces).

Distribuer le texte aux apprenants.

Lire ensuite la première question à haute voix puis demander aux apprenants d'y répondre sur un petit bout de papier.

Recueillir les réponses. Procéder de la même manière pour les sept questions suivantes.

Question 1. Où Danny Boodmann trouve-t-il le bébé ? - Sur le piano

Question 2. Quel âge a le bébé ? - Il a dix jours Question

3. Quel est le métier de Danny Boodmann ? - Marin Question

4. Quand trouve-t-il le bébé ? - Le matin Question

5. Pourquoi Dany Boodmann cherche-t-il un papier ? - Il veut connaître son nom

Question 6. Est-ce que le capitaine du bateau est là ? - Non Question

7. A ton avis, pourquoi le bébé a-t-il été laissé sur ce piano, dans une boîte ? - Parce que ses parents n'avaient pas assez d'argent alors ils l'ont abandonné.

Demander aux apprenants d'utiliser la typologie retenue pour ranger individuellement les questions en s'appuyant soit sur la nature des questions soit sur les procédures mobilisées pour répondre. Procéder à une correction collective.

VI-5-2- Utiliser et prendre conscience des stratégies**VI-5-2-1- Etape 1 : traiter les questions de manière stratégique (collectif)**

Annoncer aux apprenants que cette nouvelle phase de travail va permettre de poursuivre le travail sur le traitement des questionnaires de lecture et la réflexion amorcée à l'étape 4 sur la (les) manière(s) de classer les types de questions.

Reprendre ensuite en collectif le travail réalisé au cours des étapes précédentes et revoir la typologie construite pour répondre à de nouvelles questions.

Annoncer aux apprenants que, cette fois, ce sont eux qui vont devoir répondre aux questions, en s'aidant du travail réalisé dans les phases précédentes et qu'ils devront ensuite réfléchir collectivement à la manière dont ils s'y sont pris.

Annoncer ensuite qu'avant de distribuer le texte, vous allez lire à haute voix les mots difficiles. Ecrire les mots suivants au tableau : Kanti, aîné, le thé, en criant, des heures, le vendeur, le charmeur, le serpent, il s'installait, au coin, des villes, lointaine, le hall, il remarqua, aveugle, les yeux. S'assurer que tous les apprenants, notamment les plus faibles lecteurs, sont capables de reconnaître ces mots en les faisant lire, à haute voix, plusieurs fois si nécessaire. Ne pas donner d'explication sur le sens de ces mots : renvoyer volontairement la question du sens à la lecture des mots en contexte, à la lecture ultérieure du texte lui-même.

Distribuer le texte aux apprenants et leur faire lire individuellement.

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait. - Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore, il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines. Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

D'après Eric Sable, Un ami pour la vie, 1998, Bayard Poche.

Distribuer ensuite le questionnaire, le lire et le relire à haute voix.

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?
2. Comment étaient les habits de la petite fille ?
3. Quel était le métier du frère de Kanti ?

4. Où habitait Kanti ?
5. A ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?
7. Kanti était-il un bon élève ?

Demander aux apprenants d'y répondre individuellement.

Récolter les réponses mais ne pas procéder à la correction (l'enseignant en prendra connaissance pour anticiper sur les difficultés à traiter lors de la 3^{ème} séance).

VI-5-2-2- Etape 2 : Nouvelle tâche de surlignage (travail individuel)

Présenter et expliquer la consigne de cette nouvelle tâche : « pour chaque question, quand c'est possible, tu dois surligner les mots (ou la phrase) qui t'ont aidé à trouver la réponse. ».

Traiter au tableau l'exemple suivant pour que tous les apprenants comprennent bien ce qu'on attend d'eux : voici ce qu'un étudiant a surligné pour la question n°5 : « A ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ? », à laquelle il avait répondu "non".

*« Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. **Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait.** Parfois, son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore, il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines. Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait. »*

Demander aux apprenants d'expliquer pourquoi l'étudiant a surligné ces groupes de mots (les aider le cas échéant : pour cet apprenant, un pays où un enfant ne va pas à l'école ne peut pas être le nôtre !

Fournir ensuite aux étudiants le texte en autant d'exemplaires qu'il y a de questions et faire réaliser l'activité de surlignage individuellement. (On pourra choisir de donner aux apprenants les réponses qu'ils avaient faites à ces mêmes questions lors de l'étape précédente).

VI-5-2-3- Etape 3 : explicitation des procédures (travail collectif)

Mise en commun et confrontation du travail des apprenants : correction des questions et réflexion sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses, exactes ou erronées (sur la base d'une analyse des surlignages réalisés).

Théorisation collective ; comment peut-on s'y prendre pour répondre aux questions ?
Réexamen de la fiche de synthèse réalisée lors de la première séance : Éventuelles améliorations.

VI-5-2-4- Etape 4 : appropriation personnelle de la fiche de synthèse (travail individuel)

Demander aux étudiants d'utiliser la typologie élaborée collectivement pour classer quatre nouvelles questions posées sur le même texte (Kanti).

- Question 1. Quels sont les fruits vendus par le frère de Kanti ?
- Question 2. Combien de temps Kanti observait-il les gens dans la rue ?
- Question 3. Que faisait Kanti lorsqu'il allait à la gare ?
- Question 4. Pourquoi le vendeur de thé passait-il, en criant ?

Inciter les étudiants à comparer ces quatre questions avec celles posées précédemment (les 8 premières questions du texte ' Kanti, celles de "Demi-Lune" et de "Novecento").

Reprendre ensuite différents questionnaires de lecture déjà traités et corrigés au cours de l'année (ou pris dans des manuels de lecture) et demander aux étudiants de procéder au classement des questions, en utilisant la même typologie.

VI-5-3- Accroître l'activité réflexive

Etape 1 : réfléchir aux réponses erronées (travail collectif)

Inciter les apprenants à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire (d'autres apprenants) à des réponses fausses.

Par exemple :

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?

Réponse erronée : "Au marché" (Exemple d'hypothèse : pour répondre à cette première question, l'étudiant a cherché le premier nom de lieu indiqué par le texte, dans le premier paragraphe).

2. Comment étaient les habits de la petite fille ?

Réponse erronée : "Le texte ne parle pas de ses habits." (Exemple d'hypothèse : l'étudiant n'a pas compris le lien entre vêtue et vêtement, synonyme d'habit.)

3. 6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?

Réponse erronée : "Parce que son frère partait en vacances" (Exemple d'hypothèse : l'étudiant a inventé une destination mais il avait bien compris que son frère était parti.)

4. Kanti Était-il un bon élève ?

Réponse erronée : " Oui ". (Exemple d'hypothèse : l'enfant n'a pas retenu que Kanti n'allait pas à l'école. Ou alors il a cru qu'on pouvait être un bon « élève sans aller à l'école.)

5. Pourquoi le charmeur de serpent avait-il une flûte ?

Réponse erronée : "Pour attirer les gens." (Exemple d'hypothèse : l'étudiant ne savait pas que les serpents dressés sont sensibles au mouvement de la flûte. Alors il s'est servi de sa connaissance des musiciens de rue qui joue dans nos villes. Ou bien il a confondu avec l'histoire du joueur de flûte de Hamelin qui a attiré les enfants avec sa flûte.)

Inciter les apprenants à réfléchir aux questions en leur demandant de classer les réponses erronées de la plus mauvaise à la moins mauvaise. Cette hiérarchisation des erreurs ouvre de fructueuses discussions sur la nature des opérations intellectuelles sous-jacentes. Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'apprenants anonymes (et non pas en position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les étudiants mobilisent de surcroît des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois.

VI-5-3-2- Etape 2 : produire de nouvelles questions

Choisir un autre texte parmi ceux qui ont déjà été explorés dans la classe et demander aux apprenants d'utiliser la typologie pour inventer une question par catégorie.

Proposer ensuite des réponses et demander aux apprenants d'imaginer les questions correspondantes (insister sur les différentes formulations possibles d'une même question).

La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par exemple, syntaxe, non mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.). Il est donc utile de revenir sur la lecture et la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les apprenants à comprendre ce qu'on leur demande. Un travail systématique de reformulation et d'explicitation du sens des questions préalablement rencontrées est conduit. Une attention particulière est accordée au lexique utilisé dans ces questions ainsi qu'aux tournures interrogatives.

VI-5-3-3- Etape 3 : apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à un questionnaire

L'enseignant annonce qu'il va lire lui-même un texte à haute voix et il explique pourquoi. Les apprenants peuvent se concentrer sur la compréhension du texte lorsqu'ils n'ont pas à identifier les mots écrits. Il précise que leur seul objectif sera de comprendre l'essentiel de ce

que raconte le texte ; il ne leur posera pas de questions portant sur les détails. Après avoir lu une première fois le texte, l'enseignant demande aux apprenants s'ils ont compris le récit. Il accepte de relire une seconde fois à condition que les apprenants précisent ce qu'ils n'ont pas bien compris. Autrement dit, il fait précéder la première relecture d'une formulation d'une intention de lecture : on relit pour mieux comprendre tel ou tel aspect problématique du récit. L'enseignant pose ensuite tour à tour plusieurs questions selon une procédure toujours identique, les apprenants n'ayant jamais directement accès au texte écrit. Il précise que, dans un premier temps, il ne veut pas entendre la réponse mais seulement savoir si les apprenants la connaissent. Si ce n'est pas le cas pour certains d'entre eux, il propose de relire le texte mais en obligeant les apprenants à formuler préalablement ce qu'ils attendent de cette relecture : ils doivent lui indiquer les questions qu'ils se posent, les doutes qui les traversent, le passage du texte qu'il doit relire, sa localisation dans le récit (après ou avant tel autre Evènement, début ou fin du récit, etc.) et interrompent l'enseignant lorsqu'ils pensent avoir obtenu l'information qu'ils recherchent. En d'autres termes, ils anticipent sur le problème à résoudre, planifient leur attention, évaluent leur propre compréhension et ne s'engagent dans l'action qu'après avoir formulé le but à atteindre et les procédures à utiliser. C'est pour les obliger à réaliser ce travail de planification que l'enseignant ne laisse pas le texte écrit sous les yeux des apprenants.

VI-5-3-4- Etape 4 : prolongements

D'autres tâches d'enseignement viennent compléter et systématiser ce dispositif. Elles combinent systématiquement diverses activités intellectuelles : répondre à des questions, produire des questions (de manière autonome ou à partir de réponses déjà disponibles), analyser ou trier des questions (en fonction de leur nature ou de leur degré de difficulté), évaluer ou juger des réponses, évaluer des degrés d'exactitude ou d'acceptabilité, faire des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à ces réponses, etc. Toutes ces tâches incitent les enseignants à distinguer les objectifs pédagogiques poursuivis par l'usage des questionnaires : sont-ils utilisés comme une aide à la compréhension du texte, comme un outil d'évaluation (sommative) de la compréhension du texte ou comme le support d'un apprentissage stratégique ? Elles les incitent également à réfléchir à la nature des questions qu'ils utilisent : ouvertes / fermées, globales / locales, littérales / inférentielles, sélections d'informations / reformulations, compréhension / interprétation, spécifiques / génériques. Ou bien encore au moment où elles sont posées (avant ou après la lecture du texte, immédiatement après ou quelques heures ou quelques jours plus tard) et si un recours au texte est possible ou non.

VI-5-4- Résumer, synthétiser pour mieux comprendre

VI-5-4-1- Principes didactiques

Dès l'école primaire, une part importante du travail de compréhension doit porter sur la construction d'une synthèse aussi brève que possible du texte lu : de qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? qu'est-ce qu'il dit (propos) ?

Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, le lecteur doit synthétiser l'information recueillie de manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Cela passe le plus souvent par une condensation des informations traitées. C'est pourquoi, nous proposons de prendre appui sur le résumé, considérant qu'il permet aux apprenants de mieux se représenter la nature de l'activité de compréhension. Le résumé n'est pas une fin en soi, ni un objet à enseigner. C'est un outil qui favorise les synthèses, facilite l'organisation en mémoire des informations lues et incite à une auto-évaluation de la compréhension. C'est un outil que les programmes du cycle central et du cycle d'orientation invitent les professeurs à utiliser, par exemple :

- Écrire des résumés simples, pour soi-même.
- Faire des résumés, des synthèses ou des développements en s'entraînant, selon le cas, à la brièveté ou à l'amplification, en vue d'un dialogue, d'un débat, de l'exposé d'une opinion.

VII- Exploitation pédagogique du texte littéraire : Mise en place des activités d'écriture

Objectifs pédagogiques

Au cours des activités proposées ci-dessous, les étudiants sont amenés à :

- Développer la compétence de compréhension et de production de l'écrit, à travers l'exploitation d'un corpus formé de textes littéraires (avec ses différents genres).
- Encourager la pensée créative, à travers l'écriture d'invention.
- Jouer avec le langage poétique
- Écrire pour faire faire

VII-1- Application 1

- 1- Écrire pour raconter le conte : travailler sur deux contes disponibles : les fils du roi et l'oiseau des airs, par Assia Nacib, 2002 : étude de la structure, détermination du héros et schéma actanciel, étude de l'espace et du temps.
- 2- Choisir une nouvelle de deux ou cinq pages et en dégager la micro puis la macrostructure : par exemple, le pêcheur dans « c'était la guerre », 2002.
- 3- Choisir la séquence initiale d'un roman, relever les catalyses. Les supprimer et catalyser le texte autrement, en lui conservant une logique.

- 4- A l'aide de lectures bibliographiques personnelles, repérer les constantes de la structure de genres romanesques telles qu'elles ont été dégagées par des critiques :
 - a. Celle du roman sentimental dans l'article de Claude Abastado : « itinéraire marginal ; étude des récits de magazines ».
 - b. Celle du récit poétique dans le récit poétique de Jean-Yves Tadié.
 - c. Celle du roman à thèse dans le roman à thèse de Susan Suleiman.
- 5- Quels sont les traits caractéristiques des personnages de L'Etranger de Camus : Meursault, Salamano, Raymond, la Mauresque, l'Arabe, Celeste, Masson ? Que pouvez-vous déduire de vos relevés ?

VII-2- Le domaine de la didactique du texte littéraire : les cercles littéraires

En revanche, si l'on se tourne vers le domaine de la didactique de la littérature, on observe qu'un plus grand nombre de travaux s'intéresse aux échanges que suscite le texte littéraire dans la classe. Nous ne pouvons nous permettre d'en dresser une liste exhaustive car ce champ est beaucoup plus «foisonnant» que celui qui relève du domaine de l'analyse des interactions didactiques - nous nous contenterons d'évoquer quelques-uns des ouvrages, des recherches qui nous semblent les plus marquants en ce domaine.

Plusieurs raisons sont susceptibles d'expliquer cet intérêt pour les interactions «autour» des textes littéraires.

1/ Tout d'abord, ces travaux sont à replacer dans un mouvement d'ensemble plus large qui, depuis les années 90, en lien avec les travaux menés sur l'esthétique de la réception, étudie la manière dont les textes sont réellement lus, compris et interprétés.

Dans cette perspective, il devient nécessaire d'étudier, le plus précisément et le plus attentivement possible, différents types de «textes de lecteurs» qui attestent de cette réception. Les didacticiens s'intéressent aussi aux «pratiques effectives» des enseignants en lien avec les textes littéraires.

Cette volonté d'analyser la réception effective des textes, de prêter attention à des situations de classe réelles ne saurait se satisfaire de comptes rendus impressionnistes rédigés après une observation de classe : à cet égard, l'enregistrement et la transcription précise des démarches pédagogiques initiées par les enseignants, des échanges suscités par le texte littéraire s'avèrent particulièrement pertinents. Ils témoignent de la volonté des'inscrire dans une véritable «écologie de la réception du texte littéraire» (Dardaillon, p. 2009).

2/ Par ailleurs, les recherches portant sur les cercles de lecture conduisent elles aussi à porter un regard attentif sur les discussions littéraires dans la classe. Les cercles de lecture

peuvent être définis comme «tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées» (Terwagne Vanhulle et Lafontaine 2006, p. 7). Ces travaux (parmi lesquels on peut citer ceux de S. Terwagne S. Vanhulle et A. Lafontaine, ou encore de M. Hébert⁶⁰) prennent généralement appui sur la conception de la lecture comme «transaction» établie par L. Rosenblatt. Ils sont d'inspiration socio-constructiviste et, dans la lignée de L. Vygotsky, envisagent les interactions entre lecteurs comme un moyen de favoriser «à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétations» (Terwagne et al. 2006, p. 4).

En nous fondant sur le paradigme transactionnel issu de L. Rosenblatt (1938) et sur le paradigme socio-constructiviste issu de L. Vygotsky (1931), nous proposons notamment d'envisager les "discussions littéraires" comme creuset pour le développement de compétences élaborées de compréhension en lecture.

VII-2-1- Exploitation pédagogique des cercles littéraires

Avant de commencer le travail de groupe, l'enseignant discute et établit les règles de base d'apprentissage coopératif (la responsabilité et la contribution de chaque membre, la façon de partager et d'exprimer ses idées). Une fois les groupes établis, l'étude du roman peut procéder de la façon suivante :

Distribuer les romans. Remettre à chaque groupe un dossier correspondant au roman choisi. (Ce dossier doit demeurer dans la classe.) Le dossier peut contenir les fiches suivantes:

- fiches de lecture.
- fiches de participation aux cercles littéraires.
- projet de groupe.
- journal de bord et journal dialogué.

Nommer un animateur et un secrétaire pour chaque groupe. Demander à chaque apprenant de remplir sa fiche de lecture. Demander à chaque groupe de déterminer le nombre de pages que chacun des membres devra lire chaque jour, afin d'avoir terminé le livre à une date prévue (7-10 jours scolaires constituent une durée suffisante).

Le secrétaire remplit la fiche de participation quotidienne du groupe. Après la lecture, les membres peuvent :

- exécuter un travail collectif, proposé ou choisi par le groupe;

- écrire dans le journal de bord et le journal dialogué pour partager leurs écrits à la prochaine rencontre;
- compléter une activité individuelle et ensuite la partager avec le groupe. À la fin de la semaine, chaque équipe peut faire une présentation orale telle qu'un chant ou un poème qui relève une partie de l'histoire ou une improvisation d'un événement ou d'un personnage, etc.

VII-2-2- Thème commun

Les apprenants peuvent faire la lecture de plusieurs livres présentant des caractéristiques similaires : mêmes thèmes, mêmes types de textes, mêmes sujets, par exemple, relation parents/enfants, animaux, science-fiction, autobiographie etc., dans le but d'établir des liens entre les textes lus. Les élèves sont ensuite encouragés à partager et à approfondir leur compréhension des textes. Chaque membre du groupe peut lire un ou deux des textes sélectionnés et ensuite partager ce qu'il a lu avec les autres membres du groupe. La discussion et le partage ont pour but de noter les similitudes et les différences dans : la manière dont les histoires ont été écrites; la motivation des personnages; l'évolution des personnages au cours de l'histoire; le conflit qui a fait démarrer l'histoire; les techniques utilisées par l'auteur pour créer le suspense, etc.

VII-2-3- Journal de bord

Un journal de bord est un cahier de notes ou un dossier dans lequel les apprenants relèvent par écrit les pensées et les sentiments qui leur viennent à l'esprit lors de la lecture. Dans un journal de bord, il pourrait y avoir :

- des **questions**, que vous vous posez au sujet des personnages et des événements du livre.
- des **souvenirs**, de votre propre expérience, que votre lecture éveille.
- des **suppositions** : d'après vous, comment l'histoire évoluera-t-elle et pourquoi?
- des **réflexions** sur les idées et les moments marquants du livre.
- des **comparaisons**, entre votre façon d'agir et celle des personnages de l'histoire.
- des **pensées et des sentiments** qui vous viennent au sujet des personnages et des événements;
- des **commentaires** sur la façon dont l'histoire est racontée, par exemple, les mots ou les expressions qui vous frappent.

Le journal de bord sert à consigner des réflexions sur les textes lus. Il est important que l'attention demeure sur le contenu de la réponse et non sur sa forme. On ne fait pas d'observation au crayon rouge dans le journal. Les commentaires, qu'ils soient écrits ou

verbaux, doivent porter sur le contenu du message. Il ne faut jamais attendre ou imposer une trop grande quantité d'écriture si on souhaite que les apprenants conservent le goût de la lecture. On peut même parfois ne pas s'attendre à des commentaires écrits. L'écriture peut être une simple appréciation personnelle du texte lu.

VII-2-4- Questions ouvertes

La question que vous ou l'apprenant choisissez doit refléter le thème ou l'atmosphère de la section ou du chapitre lu. Une question bien conçue peut faire jaillir des réponses étonnantes et variées. La question peut amener à faire des prévisions précédant la lecture, des commentaires suivant la lecture ou des réflexions durant la lecture.

Voici des exemples de questions :

Quels sont les principaux personnages du roman? Lequel des personnages préfères-tu? Pourquoi?

Qu'est-ce que le personnage pense de...?

De quoi (nom du personnage) s'inquiète-t-il?

Comment l'auteur a-t-il créé du suspense dans ce chapitre? Que va-t-il se passer, selon toi, dans le prochain chapitre? Que fait l'auteur pour t'inciter à poursuivre ta lecture?

Quel est l'élément le plus important dans ce que tu viens de lire?

As-tu déjà rencontré, dans d'autres livres, quelqu'un qui ressemble au personnage principal? En quoi cette personne lui ressemble-t-elle?

Quel personnage préfères-tu?

Pourquoi? Qu'aurais-tu fait à la place de...?

VII-2-5- Style de l'auteur

Pourquoi penses-tu que l'auteur a écrit ce livre?

D'après toi, pourquoi l'auteur a-t-il ajouté des personnages secondaires? Quelles questions poserais-tu à l'auteur?

Que fait l'auteur pour inciter le lecteur à lire le livre? Comment l'auteur utilise-t-il l'humour?

Pourquoi, selon toi, le livre s'est-il terminé de cette façon?

Le style d'écriture et la construction du texte sont-ils comme ceux d'autres auteurs que

tu connais? Explique.

Qu'est-ce que l'auteur essaye de te dire?

Si tu avais le pouvoir de faire disparaître un personnage, lequel choisirais-tu?

Pourquoi? Quels changements est-ce que ceci apporterait à l'histoire?

Si tu étais le héros du livre, comment réagirais-tu à (*personnage ou événement*)?

VII-2-6- Écriture libre

Demandez aux apprenants d'écrire ce qu'ils veulent au sujet du livre. Pour favoriser une réponse personnelle et une écriture libre, vous pouvez suggérer des façons de commencer certaines phrases, ex. : par « je ».

- *Je prédis que...*
- *J'ai bien aimé l'expression suivante..... parce que.....*
- *J'ai remarqué que...*
- *Je ne comprenais pas...*
- *Je me demandais si...*
- *Je ne suis pas d'accord avec...*
- *Je crois que...*
- *Je crois que cette histoire pourrait être vraie parce que...*

VII-2-7- Imagination d'un autre point de vue

Si tu étais le personnage principal, qu'est-ce que tu ferais et pourquoi? Écris une lettre ou un message au personnage principal.

Écris une lettre à l'auteur du livre et pose-lui des questions au sujet de son livre. Choisis un personnage et imagine le journal intime qu'il pourrait écrire. Si tu étais l'auteur, comment aurais-tu terminé l'histoire?

VII-2-8- Réponse à une question finale à la fin de la lecture du roman

L'apprentissage sera profitable si, une fois le livre terminé, les apprenants tirent leurs propres conclusions et en discutent. La participation aux discussions de groupes permettra aux élèves de composer des commentaires pertinents :

Pourquoi le livre est-il

intitulé? Que penses-tu de

ce livre?

Comment compares-tu ce livre à d'autres livres que tu as

lus? Pourquoi, selon toi, l'auteur a-t-il écrit ce livre?

Quel personnage du livre te ressemble le plus? Le moins? Explique.

VII-2-9- Réflexion en cours de lecture

L'expérience de vie ou les opinions personnelles amènent chacun à réagir différemment à une œuvre littéraire. Un des objectifs du journal de bord consiste à permettre au lecteur de noter ses impressions en cours de lecture. La rédaction des impressions peut se faire en cours de lecture ou après la lecture.

On peut suggérer aux apprenants, entre autres :

- Pendant ta lecture, écris des pensées qui te traversent l'esprit. As-tu pensé à des événements de ta vie pendant que tu lisais?
- À quoi as-tu pensé ou qu'est-ce que tu t'es demandé pendant la lecture de ce chapitre? Quelle est ta réaction sur ce que tu viens de lire?
- Quelles questions te venaient à l'esprit pendant que tu lisais?
- Y a-t-il quelque chose qui t'a surpris dans ce que tu viens de lire? Qu'est-ce que l'auteur essaie de te dire?
- Quel sera, selon toi, le thème du prochain chapitre? Qu'est-ce qui arriverait si...?

VII-2-10- Le journal dialogué

Dans un journal dialogué, l'apprenant écrit des observations ou des commentaires soit sur:

- un chapitre du livre.
- des expressions qui l'ont intéressé
- des sentiments qu'il a éprouvés. L'enseignant, à son tour, écrit un commentaire soit pour :
- élargir les connaissances de l'apprenant
- lui proposer d'autres pistes
- réagir à ses commentaires ou à ses observations
- lui poser des questions pertinentes.

VII-3- Application, genres littéraires

Pour chacun des exercices qui suivent, il vous est demandé de déterminer le registre d'un extrait, divers éléments permettant d'identifier ce registre, ou les nuances qui peuvent être appréciées dans l'extrait.

J'avais un peu d'argent, je dis :
 « Je vais me faire construire une petite maison. »
 Je vois un entrepreneur de béton armé. Je lui dis :
 « Ça va me coûter combien ? »

- Quinze briques !
 - Bon ! Je vais me renseigner... »
 Je vais voir un copain qui est du bâtiment. Je lui dis :
 « Une brique... combien ça vaut ?
 -Deux thunes ! »
 Je retourne voir l'entrepreneur. Je lui dis :
 « Pour une thune, qu'est-ce que je peux avoir ?
 - Des clous ! »
 Je retourne voir mon copain. Je lui dis :
 « Dis donc, il veut me faire payer les clous !
 -Il n'a pas le droit ! »
 Je refonce voir l'entrepreneur ... Je lui dis :
 « Je veux bien payer, mais pas pour des clous !
 - Vous n'êtes pas obligé de payer comptant...
 - Content ou pas content, je suis obligé de payer ? »
 (R. Devos, *Ça n'a pas de sens*, Denoël, 1981.

Ce texte relève du registre :

- satirique ?
- parodique ?
- comique ?
- dialogal ?

A quel registre correspondent les caractéristiques suivantes ?

- Récit d'événements invraisemblables.
- Temporalité imprécise ("il était une fois...") .
- Personnages stéréotypés (anges, princes, rois, chevaliers, etc.).
- Schéma narratif simple.

Le conte ?

La fable ?

Le burlesque ?

Le merveilleux ?

3.

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
 Nous l'allons montrer tout à l'heure.
 (Jean de La Fontaine, « Le Loup et l'Agneau », *Fables*, 1667)

Dans quel registre s'inscrivent ces vers de La Fontaine ?

Le narratif ?

Le didactique ?

L'oratoire ?

Le récit bref ?

4. C'est en adoptant quel registre que Racine s'adresse dans la dédicace d'*Andromaque* à la belle-sœur du roi Louis XIV ?

Madame,

Ce n'est pas sans sujet que je mets votre illustre nom à la tête de cet ouvrage. Et de quel autre nom pourrais-je éblouir les yeux de mes lecteurs, que de celui dont mes spectateurs ont été si heureusement éblouis ? On savait que VOTRE ALTESSE ROYALE avait daigné prendre soin de la conduite de ma tragédie. On savait que vous m'aviez prêté quelques-unes de vos lumières pour y ajouter de nouveaux ornements. On savait enfin que vous l'aviez honorée de quelques larmes dès la première lecture que je vous en fis (...).

Mais, MADAME, ce n'est pas seulement du cœur que vous jugez de la bonté d'un ouvrage, c'est avec une intelligence qu'aucune fausse lueur ne saurait tromper. Pouvons-nous mettre sur la scène une histoire que vous ne possédiez aussi bien que nous ? Pouvons-nous faire jouer une intrigue dont vous ne pénétriez tous les ressorts ? Et pouvons-nous concevoir des sentiments si nobles et si délicats qui ne soient infiniment au-dessous de la noblesse et de la délicatesse de vos pensées ?

(Jean Racine, dédicace d'*Andromaque*, 1667).

Registre pathétique ?

Registre burlesque ?

Registre laudatif ou élogieux ?

Registre parodique ?

5.

Deux chambres, une salle à manger et une cuisine où des sièges recollées erraient de pièce en pièce selon les besoins, formaient tout l'appartement que Madame Caravan passait son temps à nettoyer.

(Maupassant, "En Famille", *La Maison Tellier*, 1881)

Dans quel registre s'inscrit cet extrait ?

Tragique ?

Réaliste ?

Descriptif ?

Récit bref ?

6.

Quels registres se mélangent dans l'extrait suivant du discours de Robert Badinter sur l'abolition de la peine de mort ?

(...)

La France a été parmi les premiers pays du monde à abolir l'esclavage, ce crime qui déshonore encore l'humanité.

Il se trouve que la France aura été, en dépit de tant d'efforts courageux l'un des derniers pays, presque le dernier - et je baisse la voix pour le dire - en Europe occidentale, dont elle a été si souvent le foyer et le pôle, à abolir la peine de mort.

Pourquoi ce retard? Voilà la première question qui se pose à nous.

Ce n'est pas la faute du génie national. C'est de France, c'est de cette enceinte, souvent, que se sont levées les plus grandes voix, celles qui ont résonné le plus haut et le plus loin dans la conscience humaine, celles qui ont soutenu, avec le plus d'éloquence la cause de l'abolition. Vous avez, fort justement, Monsieur Forni, rappelé Hugo, j'y ajouterai, parmi les écrivains, Camus. Comment, dans cette enceinte, ne pas penser aussi à Gambetta, à Clemenceau et surtout au grand Jaurès? Tous se sont levés. Tous ont soutenu la cause de l'abolition. Alors pourquoi le silence a-t-il persisté et pourquoi n'avons-nous pas aboli?

Je ne pense pas non plus que ce soit à cause du tempérament national. Les Français ne sont certes pas plus répressifs, moins humains que les autres peuples. Je le sais par expérience. Juges et jurés français savent être aussi généreux que les autres. La réponse n'est donc pas là. Il faut la chercher ailleurs.

Pour ma part j'y vois une explication qui est d'ordre politique. Pourquoi? (...)

(17 septembre 1981)

Dramatique ?

Laudatif ?

Oratoire ?

Argumentatif ?

7.

[Un billet anonyme a prévenu qu'« un crime serait commis pendant la première messe du Jour des Morts ».]

Encore quatre minutes ! Les oraisons. Le dernier Évangile ! Et ce serait la sortie ! Et il n'y aurait pas eu de crime !

Car l'avertissement disait bien : la première messe...

La preuve que c'était fini, c'est que le bedeau se levait, pénétrait dans la sacristie...

La comtesse de Saint-Fiacre avait à nouveau la tête entre les mains. Elle ne bougeait pas. La plupart des autres vieilles étaient aussi rigides.

« *Ite missa est...*... « La messe est dite »...

Alors seulement Maigret sentit combien il avait été angoissé. Il s'en était à peine rendu compte. Il poussa un involontaire soupir. Il attendit avec impatience la fin du dernier Évangile, en pensant qu'il allait respirer l'air frais du dehors, voir les gens s'agiter, les entendre parler de choses et d'autres...

Les vieilles s'éveillaient toutes à la fois. Les pieds remuaient sur les froids carreaux bleus du temple. Une paysanne se dirigea vers la sortie, puis une autre. Le sacristain parut avec un éteignoir, et un filet de fumée bleue remplaça la flamme des bougies.

Le jour était né. Une lumière grise pénétrait dans la nef en même temps que des courants d'air.

Il restait trois personnes... Deux... Une chaise remuait... Il ne restait plus que la comtesse, et les nerfs de Maigret se crispèrent d'impatience...

Le sacristain, qui avait terminé sa tâche, regarda Mme de Saint-Fiacre. Une hésitation passa sur son visage. Au même moment le commissaire s'avança.

Ils furent deux tout près d'elle, à s'étonner de son immobilité, à chercher à voir le visage que cachaient les mains jointes.

Maigret, impressionné, toucha l'épaule. Et le corps vacilla, comme si son équilibre n'eût tenu qu'à un rien, roula par terre, resta inerte.

La comtesse de Saint-Fiacre était morte.

(Georges Simenon, *L'affaire Saint-Fiacre*, 1959)

Dans cet extrait, l'auteur exploite le registre :

Fantastique ?

Merveilleux ?

Satirique ?

Romanesque ?

8.

Des habitants de la commune de Muri, en Suisse, ont trouvé un motif pour refuser d'accueillir des réfugiés. Il est question de construire, à Muri, un centre d'hébergement à côté du club de tennis. Une pétition circule pour qu'il n'en soit rien, car « le bruit pourrait déranger la concentration des joueurs ». Cette objection ne manque pas de pertinence. Le réfugié n'est pas seulement, en effet, un pauvre dépourvu de manières. Il vient fréquemment d'un pays peu développé où, faute de télévision, les gens ont conservé l'habitude déplorable de se réunir pour converser, voire pour chanter en tapant dans leurs mains ou sur une casserole. Et comme le réfugié est souvent mélancolique, il lui arrive plus qu'à d'autres d'empoigner sa casserole ou même une guitare achetée avec le pécule donné par l'ONU et d'entamer des mélodies pleines de nostalgie et de décibels. – Leconte lui-même a perdu des matches pour moins que ça.

(Philippe Meyer, *Portraits acides*, Éditions Le Cherche midi, 1999)

L'auteur de ce texte exploite le(s) registre(s) :

Burlesque ?

Satirique ?

Ironique ?

Argumentatif ?

Dramatique ?

9. Du registre à l'auteur

Le vieux monsieur indigne qui a comparu devant la cour d'assises de Versailles avait en effet quelque chose d'un spectre. L'accusé avait passé le plus clair de son temps dans la clandestinité depuis la libération pour fuir la justice. La clandestinité dans laquelle il s'était glissé avec sa famille, durant près de quarante ans, avait de quoi sidérer. Vivant sous des noms d'emprunt, hébergé tantôt par des amis nostalgiques du régime de Vichy, tantôt par des

prêtres trop candides ou d'un autre siècle, "Monsieur Paul" avait usé ses forces et sa vie à jouer les passe-muraille, allant de cache en cache comme un sanglier blessé.

Ce texte a été écrit par un romancier.

Ce texte a été écrit par un dramaturge.

Ce texte a été écrit par un philosophe.

Ce texte a été écrit par un historien.

Ce texte a été écrit par un journaliste.

10. Du registre à l'auteur

A la vérité, le règne de la liberté commence seulement à partir du moment où cesse le travail dicté par la nécessité et les fins extérieures ; il se situe donc, par sa nature même, au-delà de la sphère de la production matérielle proprement dite. Tout comme l'homme primitif, l'homme civilisé est forcé de se mesurer avec la nature pour satisfaire ces besoins, conserver et reproduire sa vie ; cette contrainte existe pour l'homme dans toutes les formes de la société et sous tous les types de production.

Ce texte a été écrit par :

Un journaliste ?

Un moraliste ?

Un ethnologue ?

Un philosophe ?

Un historien ?

VII-4- Un modèle d'exploitation didactique d'un texte littéraire

L'exploitation du texte littéraire peut se manifester par des activités telles que la rédaction d'histoires courtes ou des représentations de pièces de théâtre, par des affiches de création conçues par les étudiants, par des éventuelles adaptations du texte littéraire en dialogue ou en bande dessinée, etc. Pour une exploitation didactique optimale, il est conseillé d'introduire le texte littéraire selon le principe de la progression, en misant d'abord sur le critère de la motivation, puis progressivement entamer l'aspect choisi en optant pour l'approche d'analyse qui convient aux attentes du cours. En ce qui est de notre cas, en l'occurrence la production écrite, il s'agit d'une exploitation double. Afin de réaliser un énoncé écrit, il faut bien s'imprégner du contenu du texte. Pour cela, les étudiants seront conviés à comprendre le texte-support, à en dégager les hypothèses de sens, à en discerner le vocabulaire. Ce dernier point sera la base de départ pour reconstituer un produit écrit. Dans cette optique, nous avons organisé une activité de production écrite qui se base sur le discours prononcé par Victor Hugo le 9 juillet 1849 (Cf. Discours prononcé par Victor Hugo en annexe 1). Ce discours, dont l'intention est politique appuie la proposition d'Armand de Melun visant à constituer un comité destiné à « préparer les lois relatives à la prévoyance et à l'assistance publique. Sachant que le discours politique relève des genres littéraires « institué » à visée argumentative, notre choix porte sur ce thème car il représente un rapport entre la bonne volonté des dirigeants politiques d'éradiquer la misère et les événements qui se passent récemment en France pour échapper aux conséquences d'un tel phénomène.

VII-4-1- Démarche suivie

Comme il a été déjà souligné, la démarche consiste à respecter les deux phases, à savoir la compréhension et la production écrite. Lors des deux activités, les étudiants peuvent s'entretenir afin d'échanger les idées. Quoiqu'il s'agisse d'un travail d'autonomie, l'enseignant sera disponible pour les éventuelles explications et orientations méthodologiques concernant la rédaction de la dissertation.

VII-4-1-1- Activité de compréhension

Le texte une fois distribué, il a été demandé aux étudiants d'en faire une lecture silencieuse en consultant le dictionnaire au cas de besoin. D'abord, les étudiants ont abordé la situation socio-économique que décrit le texte. Il est question des répercussions de la révolution industrielle sur le peuple français, dont la pauvreté et la misère. Ensuite, dans une approche lexicale, il a été discuté le choix terminologique de l'orateur et les champs lexicaux dominants. Comme mots clés, nous avons repéré le mot « misère » à neuf occurrences, avec

tout le vocabulaire qui y correspond tel que pauvreté, froid, maladie, triste, mort, malheureux, faim... Dans la même optique, nous remarquons que les expressions choisies portent une forte charge sémantique. En effet, le recours aux figures de style justifie le souci de l'auteur d'illustrer la gravité de la situation : [Comment veut-on guérir le mal si l'on ne sonde pas les plaies ?] ; [La misère est une maladie du corps social comme la lèpre était une maladie du corps humain] ; [l'usure dévore nos campagnes]. Ainsi, la reprise de certains mots et expressions révèlent la ténacité de l'auteur à ses impressions, dont la tristesse et la colère. Nous pouvons citer à titre d'exemple, [homme est mort de faim, mort de faim à la lettre] ; [je ne dis pas diminuer, amoindrir, limiter, circonscire]. Cette tendance peut être expliquée par le recours à l'écrit oralisé, l'une des formes de l'oral, qui exige de l'auteur un soin minutieux de la langue, un registre raffiné et un style élégant. Pour le plan du texte, les étudiants ont distingué trois parties : l'amorce par un appel à anéantir la misère, ensuite un exposé des faits étayé par une argumentation et des exemples, enfin un rappel destiné à l'intention des responsables afin de les sensibiliser à la question. Pour cela, l'auteur s'est adressé à la fois à la conscience de ces gouvernants, leur moralité à leur compassion.

VII-4-1-2- Activité de production écrite

Après avoir parlé de l'auteur, interrogé le texte et débattu le thème, les étudiants ont passé à la seconde étape. Le travail de rédaction demandé consiste en l'élaboration d'une dissertation littéraire à la lumière du discours de V. Hugo. Ainsi, la consigne a été de développer une réflexion argumentative sur le thème de la baisse du pouvoir d'achat chez les personnes pauvres, et cela en se servant du vocabulaire étudié. A cet effet, l'enseignant a proposé aux étudiants une multitude de connecteurs logiques et une panoplie de tournures impersonnelles et de formules pour les aider à structurer leur rédaction. Le temps attribué à la rédaction est limité à 60 minutes et la fiche d'évaluation porte des critères fixés préalablement, tels que le développement approprié de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction, la valeur et la cohérence des arguments, la pertinence des illustrations, la correction de la langue, etc.

VII-4-1-3- Évaluation de l'activité rédactionnelle

Le temps une fois écoulé et les copies corrigées en fonction de la grille d'évaluation conçue à cet effet, il est noté que la majorité des productions revêt une certaine vigueur dans l'expression, organisation et cohérence en ce qui est des idées. Comme il s'agit d'un thème d'actualité, les arguments avancés ont été validés et illustrés par des exemples concrets. Par ailleurs, les locutions fournies par l'enseignant ont assuré un aspect plus soigné au registre de

langue. Dans l'ensemble, ces rédactions "balisées" par des repères que porte le texte-modèle ont été plus élaborées par rapport à celles que les étudiants avaient tendance à réaliser habituellement lors des séances de travaux dirigés.

VII-4-1-4- Synthèse

Les étudiants ont apprécié le fait de réaliser une production écrite fondée sur un texte proposé, notamment lorsque ce dernier est littéraire. En effet, de par ses aspects riches en matière linguistique, culturelle et stylistique, il est sujet d'une exploitation plus favorable. Et même si les types et les plans des textes (support et produit) ne sont pas similaires, cette pratique constitue néanmoins pour eux une forme d'étayage important grâce au fond lexical octroyé par le texte initial. Conclusion Avoir recours au texte littéraire dans les méthodes d'enseignement de langue s'avère fructueux. Étant un élément représentant la littérature, le texte littéraire se charge de retracer la culture en question et de la mettre en valeur afin de contribuer à la didactique des langues et des cultures. S'ajoute à cela que le texte littéraire reflète une vision du monde plus authentique. Cette valeur qu'apporte ce support peut développer chez l'étudiant l'identité personnelle, le sens critique et la créativité, éléments indispensables pour une approche éducative. Pour une réalisation optimale des objectifs soulignés de l'enseignement du texte littéraire, ce dernier doit être décortiqué puis mis à l'épreuve d'une éventuelle reconstitution ou reproduction. Le texte littéraire serait donc une phase de départ pour en produire d'autres, dont la qualité recherchée est similaire. Cette exploitation totale comporte des savoirs linguistiques, des aspects socio-historiques et culturels, des rapports discursifs, des effets rhétoriques et stylistiques, etc.

Références bibliographiques

- Achour, C., Bekkat, A. (2002). Clefs pour la lecture des récits. Convergences critiques
- Adam, J.M. (1991). Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles. Paris
- Adam, J.M. (1992). Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan.
- Barthes, R. (1973). Le plaisir du texte. Ed, du SEUIL. Coll, Tel Quel.
- Benamou, M. (1971). Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire. Hachette-Larousse.
- Besse, H. (1993). Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du FLE". Ici et Là. N°= 20.
- Collès, L. (1993b). « Littérature et questionnement identitaire ». In : DE SMET, N. et Rasson, N. (dir.). A l'école de l'interculturel. Bruxelles : Vie ouvrière, p. 57-64.
- Collès, L. (1994a). Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Bruxelles : De Boeck Dukulot.
- Collès, L. (1994b). « Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE ». Enjeux, 31, p.119-133.
- Collès, L. et DUFAYS, J.-L. (2007). « Du texte littéraire à la lecture littéraire : deux approches complémentaires de la littérature en classe de FLE/S ». In : BEMPORAD, C. et JEANNERET, T. (éds.). *Eudes de lettres : Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, vol. 4, p. 53-69.
- Coste, D. (1982). « Apprendre la langue par la littérature ? ». In : Peytard, J. (éd.). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF, p. 59-73.
- Dufays, J.-L. (1997). « Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans ». *Pratiques*, 95, p. 31-52
- Dufays, J.-L. (2005). « La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages », *La Lettre de l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français)*, 36, p.10-14.
- Dufays, J.-L. (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil [En ligne]*, 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 12 septembre 2012. Disponible sur : <http://lidil.revues.org/60>
- Dufays, J.-L. (éd.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire - ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L. et RONVEAUX, C. (2006). « La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes ». In : Schneuwly, B. Et Thenenaz-Christen, T. (dir.). *Analyse des objets enseignés : le cas du*

- français*. Bruxelles : De Boeck, p. 195-214
- Dufays, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. 2e éd. revue et mise à jour. Bruxelles : De Boeck.
 - Falardeau, É. (2002a). *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial*. Thèse de doctorat, Université Laval.
 - Falardeau, É. (2002b). La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature. *Pédagogie collégiale*, 16(1), 6-11.
 - Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB Éditeur.
 - Giasson, J. (dir.) (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
 - Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. In C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture littéraire* (p. 219-239). Montréal : Les Éditions Logiques.
 - Gruca I., 1993, *Les Textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère. Etude de didactique comparée*, Thèse de doctorat, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3, 3 volumes.
 - Gruca I., 2001, « Littérature et FLE : bilan et perspectives », dans *Les Cahiers de l'asdifle* n° 12, *La recherche en FLE*, Paris, 44-56.
 - Hébert, M. (2003). Co élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration» : des cercles de lecture entre pairs, les différents types de collaboration et les types d'interaction, thèse soutenue sous la direction de N. Van Grunderbeeck, Montréal, Université de Montréal.
 - Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.
 - Peytard, T. (1982). *Littérature et classe de langue*". Ed, Hatier Crédif, Paris.
 - PEYTARD, J. (1982). *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE*, In: *Études de linguistique appliquée*, N° 45, Paris: Didier Érudition. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-ela.htm>
 - Séoud, A. (1997). *Pour une didactique du texte littéraire*. Didier, Paris.
 - Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de FLE*. Hachette Livre.

Thèses

- Kadik. Dj . « Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien ».Thèse de Doctorat , Université Franche-Compté,mais 2002.
- Basbas Mourad. (2006/2007).Le texte littéraire: vecteur culturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Mémoire de magistère, université de Hadj Lakhdar-Batna.

Annexes

Annexe N°1: Texte-support, Discours de Victor Hugo : « Détruire la misère » (9 juillet 1849)

« Je ne suis pas, messieurs, de ceux qui croient qu'on peut supprimer la souffrance en ce monde ; la souffrance est une loi divine ; mais je suis de ceux qui pensent et qui affirment qu'on peut détruire la misère. Remarquez-le bien, messieurs, je ne dis pas diminuer, amoindrir, limiter, circonscrire, je dis détruire. La misère est une maladie du corps social comme la lèpre était une maladie du corps humain ; la misère peut disparaître comme la lèpre a disparu. Détruire la misère ! Oui, cela est possible ! Les législateurs et les gouvernants doivent y songer sans cesse ; car, en pareille matière, tant que le possible n'est pas fait, le devoir n'est pas rempli. La misère, messieurs, j'aborde ici le vif de la question, voulez-vous savoir jusqu'où elle est, la misère ? Voulez-vous savoir jusqu'où elle peut aller, jusqu'où elle va, je ne dis pas en Irlande, je ne dis pas au Moyen Âge, je dis en France, je dis à Paris, et au temps où nous vivons ? Voulez-vous des faits ? Mon Dieu, je n'hésite pas à les citer, ces faits. Ils sont tristes, mais nécessaires à révéler ; et tenez, s'il faut dire toute ma pensée, je voudrais qu'il sortît de cette assemblée, et au besoin j'en ferai la proposition formelle, une grande et solennelle enquête sur la situation vraie des classes laborieuses et souffrantes en France. Je voudrais que tous les faits éclatassent au grand jour. Comment veut-on guérir le mal si l'on ne sonde pas les plaies ? Voici donc ces faits. Il y a dans Paris, dans ces faubourgs de Paris que le vent de l'émeute soulevait naguère si aisément, il y a des rues, des maisons, des cloaques, où des familles, des familles entières, vivent pêle-mêle, hommes, femmes, jeunes filles, enfants, n'ayant pour lits, n'ayant pour couvertures, j'ai presque dit pour vêtement, que des monceaux infects de chiffons en fermentation, ramassés dans la fange du coin des bornes, espèce de des créatures s'enfouissent toutes vivantes pour échapper au froid de l'hiver. Voilà un fait. En voulez-vous d'autres ? Ces jours-ci, un homme, mon Dieu, un malheureux homme de lettres, car la misère n'épargne pas plus les professions libérales que les professions manuelles, un malheureux homme est mort de faim, mort de faim à la lettre, et l'on a constaté, après sa mort, qu'il n'avait pas mangé depuis six jours. Voulez-vous quelque chose de plus douloureux encore ? Le mois passé, pendant la recrudescence du choléra, on a trouvé une mère et ses quatre enfants qui cherchaient leur nourriture dans les débris immondes et pestilentiels des charniers de Montfaucon ! Eh bien, messieurs, je dis que ce sont là des choses qui ne doivent pas être ; je dis que la société doit dépenser toute sa force, toute sa

sollicitude, toute son intelligence, toute sa volonté, pour que de telles choses ne soient pas ! Je dis que de tels faits, dans un pays civilisé, engagent la conscience de la société tout entière ; que je m'en sens, moi qui parle, complice et solidaire, et que de tels faits ne sont pas seulement des torts envers l'homme, que ce sont des crimes envers Dieu ! Voilà pourquoi je suis pénétré, voilà pourquoi je voudrais pénétrer tous ceux qui m'écoutent de la haute importance de la proposition qui vous est soumise. Ce n'est qu'un premier pas, mais il est décisif. Je voudrais que cette assemblée, majorité et minorité, n'importe, je ne connais pas, moi de majorité et de minorité en de telles questions ; je voudrais que cette assemblée n'eût qu'une seule âme pour marcher à ce grand but, à ce but magnifique, à ce but sublime, l'abolition de la misère ! Et, messieurs, je ne m'adresse pas seulement à votre générosité, je m'adresse à ce qu'il y a de plus sérieux dans le sentiment politique d'une assemblée de législateurs ! Et à ce sujet, un dernier mot : je terminerai par là. Messieurs, comme je vous le disais tout à l'heure, vous venez avec le concours de la garde nationale, de l'armée et de toute les forces vives du pays, vous venez de raffermir l'État ébranlé encore une fois. Vous n'avez reculé devant aucun péril, vous n'avez hésité devant aucun devoir. Vous avez sauvé la société régulière, le gouvernement légal, les institutions, la paix publique, la civilisation même. Vous avez fait une chose considérable... Eh bien ! Vous n'avez rien fait ! Vous n'avez rien fait, j'insiste sur ce point, tant que l'ordre matériel raffermi n'a point pour base l'ordre moral consolidé ! Vous n'avez rien fait, tant que le peuple souffre ! Vous n'avez rien fait, tant qu'il y a au-dessous de vous une partie du peuple qui désespère ! Vous n'avez rien fait, tant que ceux qui sont dans la force de l'âge et qui travaillent peuvent être sans pain ! Tant que ceux qui sont vieux et ont travaillé peuvent être sans asile ! Tant que l'usure dévore nos campagnes, tant qu'on meurt de faim dans nos villes, tant qu'il n'y a pas des lois fraternelles, des lois évangéliques qui viennent de toutes parts en aide aux pauvres familles honnêtes, aux bons paysans, aux bons ouvriers, aux gens de cœur ! Vous n'avez rien fait, tant que l'esprit de la révolution a pour auxiliaire la souffrance publique ! Vous n'avez rien fait, rien fait, tant que dans cette œuvre de destruction et de ténèbres, qui se continue souterrainement, l'homme méchant a pour collaborateur fatal l'homme malheureux ! »

Annexe N°2 : EMD1 et EMD2

Examen N°1 (S1)

Université Mohamed Boudiaf de Msila

Nom:

Département des lettres et langue française

Prénom:

Année universitaire: 2022/2023

Groupe:

Niveau: M1.DLE

Matière: Didactique du texte littéraire

EMD1

« *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'analyse et, d'autre part, il se prête à de multiples interprétations*», affirme Mireille Naturel.

La densité polysémique qui caractérise le texte littéraire peut être, pour l'apprenant de FLE, un obstacle qui entravera la compréhension de ce type de texte. Que doit faire l'enseignant dans cette situation-problème? Illustrez par des exemples (Déjà cités en cours).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Corrigé-type et barème, EMD1**Master 1. DLE : Didactique des textes littéraires**

Le discours littéraire opposé au discours quotidien réputé monosémique, est constitué, comme l'affirme Barthes « *de cet infini de langages* », et permet non pas une lecture univoque mais une lecture plurielle. Mireille Naturel dit à ce propos: « *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'analyse et, d'autre part, il se prête à de multiples interprétations* ».

A la différence du journal qui, une fois lu, se voit jeté dans la seconde même, le texte littéraire, par-delà le temps et l'espace, continue à raviver les passions, à chaque fois qu'il est lu, non sans s'attirer, d'ailleurs, la fougue de ses détracteurs. Cet état de fait est dû, en grande partie, à sa polysémie comme le fait remarquer, à juste titre, Amor Séoud quand il parle du plaisir que le texte littéraire procure à ses lecteurs: « *cette qualité, le texte littéraire la doit à sa polysémie, à sa richesse inépuisable de sens qui fait que, par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde* ». La densité polysémique qui caractérise le texte littéraire peut constituer, pour l'apprenant, un obstacle qui entravera la compréhension de ce type de texte.

Que doit faire l'enseignant face à cette situation-problème ? **(2 pts)**

-L'enseignant doit lui apporter les éclairages nécessaires, des éclairages qui sont souvent d'ordre culturel, renvoyant à des référents situationnels ou historiques que l'apprenant ne pouvait pas forcément connaître.....**(1 pt)**

-Toutefois, il ne s'agit pas de tout lui dire mais seulement de lui fournir ce dont il a besoin pour surmonter la difficulté devant laquelle il bute..... **(1 pt)**

-L'enseignant doit également veiller à ce que ces apprenants puissent avoir le sentiment que c'est finalement eux qui vont donner sens au texte. Une manière de leur signifier qu'ils vont s'approprier le texte et qu'il convient d'en faire bon usage. Une appropriation qui se fera naturellement dans l'interaction de la classe de FLE, et qui permettrait, à coup sûr, de sortir de l'explication du texte où l'enseignant demandait souvent à ses élèves de retrouver le sens du texte, à vrai dire "un sens", et dont nombre de didacticiens n'en veulent pas..... **(2pts)**

-Le sens que l'apprenant s'efforcera de trouver, est celui inhérent au plaisir de la lecture des textes littéraires, que H. Besse a appelé "le sens évoqué" pour le distinguer du "sens littéral" et du "sens signifié"..... **(1pt)**

Exemple 1..... (1.5)

Exemple 2..... (1.5)

Correction de la langue (2 pts)

Corrigé-type, EMD2

Nous allons faire part des vertus associées à l'étude des textes littéraires. Nous avons choisi pour cela d'analyser le chapitre du manuel scolaire de 1ère AS employé à l'étude de la nouvelle et qui s'intitule: Relater un évènement fictif (p. 151-188). Celui-ci se présente en trois séquences :

Séquence1 : Organiser le récit chronologiquement

Séquence 2 : Déterminer des forces agissantes ;

Séquence 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires".

Pour chaque séquence, une suite de textes est proposée à l'étude. Des textes relativement courts et permettant leur approche par la modalité de la lecture analytique. Cinq pour la première séquence: Le K de D. Buzzati (p. 153- 154), Le joueur de flûte de Hamelin de P. Mérimée (p. 158) Le jeune conteur de D. Pennac (p.158), un extrait de la revue I Had adream du 29/4/1988 (p.159), Happé par un poulpe de J. Verne (p.160), un extrait d'Un cœur simple, Trois contes de G. Flaubert (p. 164) donné à titre d'évaluation formative, sans compter cinq autres extraits très courts: un de P. Dupuis, un de Out-El-Kouloub, un de A. Chédid, un de M. Dib et un dernier de E. Zola donnés dans le cadre d'un travail sur les étapes du schéma narratif, et deux autres: un de R. Frison Roche et le deuxième de R. Queneau à titre d'exercices d'organisation chronologique du texte. Pour la deuxième séquence, trois autres textes sont proposés. Il s'agit de :La clé d'or de Grimm (p.166), L'obsession de Stefano de D. Buzzati (167) et Les tortues de mer de B. Clavel (p. 170). Pour ce qui est, enfin, de la troisième séquence, neuf autres extraits sont proposés et se suivent ainsi :Le chef de D. Buzzati (p. 171), un extrait du Le vieil homme et lamer d'E. Hemingway(p.173),un extrait de Histoire de ma vie de T. Amrouche, Dans la tempête de P.Loti, un extrait de Les Chouan de Balzac (p.176), Vie de marin de D. Buzzati (p. 178-179), Le loup et l'agneau de De la Fontaine (p. 180),et un autre extrait du Le K de D. Buzzati(p. 183) à titre d'évaluation formative en plus d'un dernier extrait de Le rêve d'E. Zola (p. 186) donné à titre d'évaluation certificative.

Autant dire que si l'on fait confiance au texte littéraire, il n'y a pas mieux surtout qu'il n'est pas indispensable d'utiliser exclusivement les textes que proposent les manuels scolaires et que les enseignants, comme le rappellent souvent les inspecteurs, ont toute la latitude d'opter pour ceux qu'ils jugent adéquats à condition d'être dans la rigueur et le respect des objectifs assignés à chaque séquence pédagogique. Il n'y a pas mieux parce que les séquences permettent de faire l'alternance entre œuvre intégrale et extraits pour travailler certaines notions littéraires: narrateur, personnage, focalisation, récit (p.155), situation

initiale, déroulement des événements, situation finale, schéma narratif (p. 156, 1184 et 187), personnage central, lieu et temps de l'action, élément perturbateur, faits vraisemblables ou invraisemblables (p.159), évolution heureuse, malheureuse ou cocasse (p.166), forces agissantes (sujet, objet, adjuvants, opposants) (p.170) pour ne citer que ces constantes. Il n'y a pas mieux parce que ces dites constantes à faire découvrir, en lien avec le magique, le merveilleux et l'extraordinaire sont susceptibles de faire naître chez l'apprenant les échos et les émotions qui donnent le goût de la lecture autonome. Il n'y a pas mieux parce qu'il y a une manifeste tendance à problématiser la lecture, à prendre en charge la valeur qui se dégage du texte via des questions du genre: « Quelle morale pouvez-vous dégager de ce récit? » (p.170). Il n'y a pas mieux parce que c'est aussi l'occasion (p.159) d'enraciner le texte littéraire « dans un travail fécond d'intertextualité » (Fourtanier et Langlade, 2000: 10). La liste n'est alors qu'expéditive. Ceci étant dit, il est temps de montrer comment les niveaux d'analyse sus rappelés sont répercutés dans les questionnements relatifs aux textes à étudier. Nous discuterons l'exemple de la nouvelle intitulée Le K de D. Buzzati, texte qui s'étale sur deux pages du manuel de 1ère AS (p. 153-154). Ce texte est suivi de deux types de questions

: questions d'observation et questions de lecture analytique. Pour la phase Observation, comme il est souvent le cas dans les manuels du secondaire, les questions sont relatives au paratexte pour susciter l'attente et amener les apprenants à formuler des hypothèses avant même de lire le texte. Une manière bien particulière d'amener ces derniers à être dans le futur du texte. Pour le cas présent, deux questions, en lien l'une avec l'autre, sont posées : A quels mots la lettre "K" vous fait-elle penser ? Lequel de ces mots pourrait être le titre d'une œuvre ? Cette phase est suivie de la Lecture analytique où une suite de questions, de niveaux divers, sont présentés à la queue ainsi :

Relevez les temps et les pronoms personnels utilisés dans ce texte. Qu'en déduisez-vous ?

- Relevez tous les êtres qui figurent dans ce texte. Quels sont ceux qui y jouent un rôle important ?
- Le narrateur (la voix qui raconte) fait-il partie de l'histoire ? Justifiez votre réponse.
- Où et quand se passe l'histoire ? Pouvez-vous répondre à ces deux questions sur la base des informations données dans le texte ?
- Sur quel personnage le texte nous donne-t-il le plus d'informations ? relevez ces informations comme pour établir une carte d'identité. Quel aspect du personnage n'est pas évoqué ? Pourquoi ?
- relevez tous les termes ou expressions qui désignent le K au fur et à mesure de la progression du texte. Classez ces mots et expressions selon les personnes qui les utilisent. Quelle impression le narrateur a-t-il voulu créer ?
- Comment le K est-il décrit ? Sur quel élément se focalise la description ? Quelle impression cela traduit ?
- " Le K a jeté son dévolu sur toi ", quel sens donnez-vous à ce

passage ? • Y-aurait-il eu matière à récit dans l'intrusion du "K" ? A quel autre moment du texte le récit aurait-il pu également s'arrêter ? Relevez l'expression qui déclenche la suite du récit. Qu'en déduisez-vous sur les possibilités d'évolution de l'action dans un récit ? • Relevez les trois mots qualifiants Stefano qui correspondent aux trois étapes importantes du récit. • "A terre aussi tu feras fortune": à quelle autre phrase du texte celle-ci renvoie-elle ? Quel aspect du caractère de Stefano ces deux phrases nous révèlent-elles ? • Déterminez les parties du récit en complétant le tableau suivant Toutes les questions sont travaillées en contexte, c'est à dire en rapport directe avec la lecture du texte. C'est pourquoi les expressions « dans ce texte », « dans le texte », « le texte », « du texte » ou encore «du récit» reviennent en boucle pour amener l'apprenant à faire le va et vient entre les questions et les données du texte et dont l'objectif est la construction du sens, par couches successives. Décloisonnés, les éléments de la langue (grammaire, conjugaison, lexique, etc.) ne sont alors plus étudiés pour eux mêmes mais deviennent des outils d'accès au sens. Ces deux phases de lecture, observation et Lecture analytique, sont ensuite minutieusement articulées à des activités de production écrite mais aussi de production orale pour plus de fécondité. Des exercices relatifs aux techniques de compilation, résumés surtout, viennent compléter les activités construites autour du texte: « En vous aidant de la dernière colonne du tableau, résumer le récit» (p.156), « choisissez l'un de ces récits et imaginez une suite et une fin que vous raconterez brièvement » (p.159), « Imaginez un chapeau qui introduirait ce récit » (p. 160) ou encore « en vous appuyant sur ce que vous avez appris sur la structure d'un récit, vous résumerez le texte suivant » (p.164) ne sont que des exemples pour illustrer le propos.

Utilité

Le texte littéraire : une vérité en cache l'autre

Après avoir passé en revue, rapidement, la place et le mode d'emploi des textes littéraires dans les manuels du secondaire, le moment est venu pour interroger son utilité. Par utilité, nous entendons, cela va sans dire, les services que ce dernier est en mesure de rendre à la classe de FLE pour cette catégorie d'apprenants même si ce terme, service en l'occurrence, semble galvaudé depuis belles lurettes (Vandromme, 1963, p. 20). Néanmoins, pour les besoins de la cause, nous utiliserons, indistinctement, avantage et utilité pour signifier la même chose. Disons, pour commencer, qu'il semble difficile de recenser les avantages, tous les avantages que le texte littéraire recèle et qu'il n'est, par conséquent, pas question ici de prétendre à l'exhaustivité. La nature de l'objet est telle que les avantages

qu'il est en mesure de procurer à la classe de langue sont très nombreux car touchant aux différentes dimensions qui sont les siennes (linguistique, culturelle, esthétique) à tel enseigne qu'il est devenu osé voir même périlleux de vouloir faire le tour de la question dans le cadre d'une réflexion de circonstance. Si par exemple pour Reuter (1991, p. 91) il s'agit en gros de: « développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le langage culturel de l'apprenant, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité », il n'est pas sûr qu'il ait fait le tour de la question, comme disait Séoud (2010).

Ainsi de son utilité pour les apprentissages linguistiques (syntaxe, lexique, modes et temps verbaux, organisation textuelle, etc.) dont tout a été dit ou presque dans la littérature scientifique. Le support est réputé pour ses potentialités et ses richesses en la matière et peut alors servir de prétexte pour le développement des compétences linguistiques des apprenants. A ce titre, des expressions comme « laboratoire de langue » (Peytard, 1982), « réservoir lexical » (Albert et Souchon, 1995) ou encore « chair linguistique vivante » (Abdallah Pretceille (2010) témoignent de l'idée que l'on se fait des pouvoirs du texte littéraire qui semblent satisfaire les exigences, en matière de maîtrise des savoirs linguistique, en vue d'en faire un outil de communication et d'accès au savoir. Ainsi de son utilité culturelle que personne ne conteste aujourd'hui. Séoud (1997, p. 65) disait, d'ailleurs, à son propos qu'il est « le lieu de croisement entre langues et cultures, comme savoir existentiel sur l'homme et le monde et, à ce titre, son enseignement peut répondre à une très grande diversité d'objectifs ». En effet, le texte littéraire a vocation de servir de lieu particulièrement propice pour l'appréhension de cette dimension, avant occultée mais aujourd'hui reconnue et prise en compte dans sa relation avec les apprentissages linguistiques tant les rapports entre ces deux dimensions paraissent, de nos jours, évidents. Faut-il rappeler qu'à ce titre Marie-Claude Albert et Marc Souchon (2000) disaient qu'« Il y a bien des manières en effet d'utiliser en classe le texte littéraire comme vecteur de données : on peut en faire un document culturel pour aborder certains faits de société; ou un réservoir lexical pour élargir le vocabulaire enseigné par l'introduction de lexèmes appartenant à des registres soutenus » ? Ainsi de son utilité pour les apprentissages des fondamentaux, surtout en matière d'amélioration des compétences en lecture/écriture. Les apprenants lisent, à ce niveau, des textes littéraires

d'abord et avant tout pour apprendre à mieux lire. Il se trouve ainsi, que les activités de lecture sont alors étroitement liées à celles d'écriture, permettant à l'apprenti-lecteur de développer ses capacités d'expression écrite. Ainsi de l'utilité des niveaux d'analyse et des savoirs et savoir faire qui leur sont corrélés et qui sont susceptibles d'initier les apprenants aux reflexes méthodologiques.