Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Docteur « YAHIA FARES » de MEDEA

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Polycopié pédagogique

Dossier numéro: .....

Titre :

Didactique du texte littéraire

Cours destiné aux étudiants de : 1e année Master

Spécialité : Master Didactique de français

Conçus et présenté par :

Dr. BOUASLA Aboubakre

Avant-propos

Le présent polycopié est destiné aux étudiants de 1e année Master didactique et conçu dans le cadre de la matière « Didactique du texte littéraire » proposé dans le canevas élaboré par l'équipe du domaine et l'ensemble des enseignants du Département de français de la Faculté des lettres et des langues de l'université de Médéa. Il rassemble une panoplie de cours et de TD conçu par l'enseignant chargé de cours afin d'assurer une formation de graduation aux étudiants en question tout en les initiant aux différentes spécificités de l'enseignement- apprentissage du texte littéraire en classe de français langue étrangère. Notre premier objectif est de doter les étudiants d'outils théoriques et d'analyse leur permettant de développer des compétences nécessaires à la compréhension de la problématique du texte littéraire et son enseignement en classe de français langue étrangère.

Le polycopié présente, également, des cours qui problématisent le rapport entre l'exploitation du texte littéraire à des fin purement linguistique et son exploitation en tant que texte spécifique. Nous suivons une méthode analytique descriptive à visée explicative qui consiste à présenter des concepts liés à la matière puis analyser plusieurs articles en vue de synthétiser. Par conséquent la structure du cours est schématisée comme suit :

- **Lecture individuelle** effectuée par les étudiants pour une appropriation des idées essentielles des textes de base.
- **Confrontation** des représentations de chaque étudiant avec l'ensemble du groupe de la classe (échange, questionnement…)

- **Restitution collective** des idées des textes étudiés avec des **commentaires de l'enseignant**
- **Extension** de la réflexion des étudiants grâce aux travaux individuels tels (les activités à réaliser à la bibliothèque, réalisation des exposés …).

Qu'ils soient dispensés en présentiel ou en distanciel (plateforme Moodle), les cours sont puisés de plusieurs sources (ouvrages, thèses, articles et sites) dont les références sont indiquées à la fin des cours.

Tables des matières

Cours n°01…….. 03

Titre : La didactique et le texte littéraire

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et maitriser les concepts relatifs à l'intitulé de la matière à savoir ; La didactique, la didactique des langues, la didactique du texte littéraire

Cours n°02…….11

Titre : La didactique et le texte littéraire

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et maitriser les concepts relatifs à l'intitulé de la matière à savoir ; Le texte, le texte littéraire, les spécificités du texte littéraire

TD n°01 ……14

Titre : La didactique et le texte littéraire

Objectifs : A l'issu de cette séance, l'étudiant sera capable de

- Mettre en pratiques les informations qu'il a recueillies pendant le cours
- Distinguer des textes littéraires des textes non-littéraires
- Produire des textes littéraires et des textes non-littéraires ayant le même thème.

Cours n°03……..17

Titre : Le statut du texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement des langues

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et maitriser le statut du texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement des langues ainsi les différentes phases par lesquelles est passé le texte littéraire.

TD n°03……25

Titre : Le texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement des langues

Objectifs : A l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de

- Savoir exploiter et investir ses connaissances recueillies pendant le cours pour commenter des citations en rapport avec le statut du texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères

Cours n°04……26

Titre : Le texte littéraire dans le manuel scolaire

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaitre les fonctions du texte littéraire dans les manuels de langue
- Découvrir les éléments que l'on peut utiliser pour didactiser le texte littéraire

Cours n°05……29

Titre : Le texte littéraire et sa didactisation

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Comprendre qu'est-ce que la didactisation du texte littéraire
- Découvrir les éléments que l'on peut utiliser pour didactiser le texte littéraire

TD n°05 ……37

Titre : Le texte littéraire et sa didactisation

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir les éléments que l'on peut utiliser pour didactiser le texte littéraire
- Commenter la didactisation d'un texte littéraire dans un manuel scolaire
- Savoir didactiser un texte littéraire à l'aide des éléments

Cours n°06……41

Titre : Le rôle du texte littéraire en classe de langue

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaître les fonctions et les rôles du texte littéraire en classe de langue étrangère
- Savoir exploiter le texte littéraire en classe de langue étrangère

TD n°06 ……44

Titre : Le rôle du texte littéraire en classe de langue

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir le rôle du texte littéraire en classe de langue
- Savoir proposer des activités sur le rôle du texte littéraire en classe à partir d'un support (texte littéraire).

Cours n°07 ……...45

Titre : Le texte littéraire en classe de langue et l'intertextualité

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaître la notion de l'intertextualité
- Savoir exploiter la notion de l'intertextualité en classe de langue

TD n°07 ……48

Titre : l'intertextualité

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir le rôle du texte littéraire en classe de langue
- Savoir proposer des activités sur le rôle du texte littéraire en classe à partir d'un support (texte littéraire).

Cours n°08……51

Module : DTL

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaître la relation entre le texte littéraire et la lecture ;
- Connaître les théories de la réception (celles de HANS, ISER, ECO et celle de PICARD.
- Maitriser les notions émergées de ces théories à savoir : le lecteur implicite, la créativité du lecteur, la coopération interprétative, l'écart esthétique…
- Comprendre l'émergence de la notion de « la lecture littéraire »

TD n°08 ……58

Module : DTL

Objectif :A l'issue de ce TD, l'étudiant sera capable de

- Connaitre et comprendre la relation entre texte littéraire et la lecture
- Savoir exploiter les notions théoriques présentées en cours à savoir l'horizon d'attente, l'écart esthétique, la création du lecteur, la théorie du jeu…

Cours n°09……59

Titre : Le texte littéraire et la lecture compréhension

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et maitriser les objectifs de la lecture/compréhension d'un texte littéraire;
- Savoir concevoir et analyser des questions didactiques

TD n°09 ……67

Titre : Le texte littéraire et les objectifs de l'enseignement de la compréhension écrite

Objectif : A l'issue de ce TD, l'étudiant sera capable de

- Reconnaitre et critiquer les objectifs de l'enseignement de la compréhension écrite en analysant un questionnaire proposé dans un manuel.
- Proposer un questionnaire afin de viser les objectifs de la compréhension écrite vus dans le cours.

Cours n°10……71

Titre : La lecture d'un texte littéraire

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaitre les différents incipits d'un texte littéraire
- Lire et de comprendre l'incipit d'un texte littéraire

TD n°10 ……75

Titre : La lecture d'un texte littéraire

Objectif : A l'issue de ce TD, l'étudiant sera capable de

- Lire un incipit d'un texte littéraire
- Savoir rédiger un incipit

Cours n°11 ……..79

Module : DTL

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Comprendre la relation du texte littéraire et l'interculturel ;
- Savoir repérer les lieux de l'interculturel dans un texte littéraire ;
- Savoir utiliser le texte littéraire pour développer la compétence interculturelle.

TD n°11 ……..86

Titre : Le texte littéraire et l'interculturel

Objectif : A l'issue de ce TD, l'étudiant sera capable de :

- Mettre en pratique les concepts liés à l'interculturel en classe ;
- Initier les apprenants à l'interculturel à partir d'un texte littéraire
- Savoir lire un texte littéraire dans une perspective interculturelle.

Cours n°01

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : La didactique et le texte littéraire

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et maitriser les concepts relatifs à l'intitulé de la matière à savoir ; La didactique, la didactique des langues, la didactique du texte littéraire

Déroulement de la séance :

1) Prise de contact avec les étudiants
2) Présentation du module ainsi les principaux axes avec un développent en amont de chaque axe.

Didactique

1- La didactique : définitions

Le terme didactique[1] , étymologiquement employé tout d'abord comme adjectif, signifie ce : **« qui est propre à instruire »** (du verbe grec : didaskein, enseigner). On note que le premier ayant élaboré des manuels pour enseigner les langues est Comenius est (un éducateur tchèque du XVIIe siècle). Son idée principale était de structurer explicitement l'enseignement de la langue afin de simplifier l'accès aux notions de base.

Pour le dictionnaire des concepts clés de pédagogie (F. Raynal et A. Rieunier, 1997), cette expression *« renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline »* (p.107). Cela signifie qu'il faut distinguer « la didactique des langues » de « la didactique des mathématiques » de « la didactique des sciences naturelles ». L'apprentissage d'une discipline dépend directement des contenus à enseigner ce qui laisse les didacticiens dans la recherche des techniques qu'ils retiennent pour optimiser les processus d'apprentissage. L'enseignement des langues va privilégier des techniques et des contenus différents de l'enseignement des autres discipline telles les sciences naturelles, par exemple. Cela nous laisse dire que chaque matière à enseigner, chaque discipline aura sa propre didactique c'est ce qu'on appelle la didactique de la discipline. 3

La didactique consiste en l'ensemble des procédures retenues pour sélectionner, analyser, organiser les savoirs et les savoir-faire qui feront l'objet d'actions visant à leur appropriation par tel public, en fonction d'informations diverses relatives à ce public.

La didactique est une discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs, savoir-faire,…) en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage référés et référables à des

[1] Je me suis inspiré des cours de Me BENHOUHOU, N. ENS, LSH d'Alger destinés aux enseignants PEF et PES

disciplines scolaires. Ce qui spécifie la didactique c'est la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages.

Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique de l'enseignant sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir épistémologique de l'élève.

L'épistémologie étant l'étude de la connaissance, elle peut se conduire selon deux axes : selon Piaget ou selon Bachelard : le premier axe rassemble les épistémologues qui tentent de répondre à la question : « Comment un individu acquiert-il ses connaissances tout au long de son développement ? », les réponses à cette question intéressent surtout les pédagogues. Le deuxième axe rassemble les épistémologues qui cherchent à répondre à la question : « comment se développent les connaissances dans tel domaine particulier du savoir ou des différents domaines ? Le mot épistémologie est alors synonyme de « philosophie des sciences ». [2]

1.1. Didactique et pédagogie

Il faut savoir, tout d'abord, que la didactique et la pédagogie en tant que disciplines s'intéressent toutes les deux aux mêmes acteurs tels le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Toutefois, ces deux disciplines se distinguent l'une de l'autre. En effet, si la première s'occupe de l'acte d'enseigner avec toutes les questions corrélées à la nature des savoirs à enseigner et les stratégies qui nécessitent la meilleure transférabilité de ces savoirs, la deuxième, quant à elle, s'occupe de la conduite de l'enseignant en classe, la relation entre l'enseignant et l'apprenant, les apprenants entre eux. Autrement dit, la

[2] Je me réfère toujours à la même auteur

pédagogie s'intéresse aux aspects éducatifs et relationnels qui sont déterminant dans la progression de l'enseignement-apprentissage.



Pour questionner les dimensions de la pratique enseignante
M.Altet (2000)

Je peux souligner, également, que la didactique relève de la sphère théorique, de l'enseignement, c'est une discipline de recherche qui se caractérise par, ce qu'a remarqué Y. Reuter « *des questions spécifiques (en l'occurrence la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre via l'enseignement, ainsi que leurs modalités d'appropriation…), des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques (recueillant et traitant des données)*» (2007:69).

Cependant, le même auteur fait cette distinction que la pédagogie ne se centre pas sur les contenus comme la didactique mais plus tôt sur les dimensions relationnelles et communicationnelles qui se font en classe : « *On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation. »* (Ibid. : 163).

Le didacticien est un spécialiste de l'enseignement d'une (ou des) discipline(s), il s'interroge sur les notions et les concepts qui devront se transformer en

contenus à enseigner. L'une de ses préoccupations majeures touche à l'appropriation des savoirs.

Quant au pédagogue, c'est un praticien qui résout des problèmes concrets d'enseignement/apprentissage. Ces deux concepts, didactique et pédagogie ne s'opposent pas mais sont complémentaires, comme le souligne J-F Halté : « (…) *la didactique constitue un prolongement naturel de la pédagogie. Elle en est une région, solidement attachée et dépendante. En même temps, ce faisant, en tant qu'elle explore des problèmes étroitement circonscrits (qu'est-ce que savoir écrire?) et qu'elle convoque à ce propos ses propres référents, qu'elle développe ses propres méthodologies, elle s'éloigne de la pédagogie et tend à se constituer en discipline autonome* ».[1992 : 15]

Pour conclure, je poux prendre à mon compte la citation de Mathieu Foria qui distingue la didactique de la pédagogie « *La didactique est à la pédagogie ce que la théorie est à la pratique* »

2. De la didactique des langues

Le concept de didactique a connu un engouement particulier dans les années soixante-dix. La publication du *Dictionnaire de Didactique des Langues* publié par Robert Galisson et Daniel Coste en 1976, a contribué à répandre l'expression « didactique des langues » en France et dans certains pays francophones.

Il est à noter que depuis sa constitution en tant que discipline scientifique autonome, la didactique de la langue n'a pas cessé à tenter de chercher à répondre aux besoins de l'apprentissage du français langue étrangère. On s'est vite rendu compte que les besoins des apprenants ne sont pas forcément les mêmes et, par conséquent, *« on ne peut enseigner le français aux Chinois ou aux Arabes comme on l'enseigne aux jeunes français »* (A.Seoud 1997). La didactique de la langue est venue donc réajuster cet enseignement qui dépasse la grammaire à laquelle on a accordé une grande attention. D'ailleurs, le passage de la « Linguistique appliquée », dans les années 70, à la

didactique des langues explique le besoin de changer ce paradigme d'enseignement auréolé, longtemps, par la perspective linguistique. Si cet enseignement a donné de bons résultats avec des générations qui maintiennent toujours dans leur tête cette conception que les méthodes traditionnelles ont bien formé des étudiants et des élèves qui parlent parfaitement la langue, il serait plus illusoire de s'attendre aux mêmes résultats avec des générations en perpétuels changements. Plus encore, rien ne prouve que ces générations doivent leur réussite à ces méthodes puisque les recherches actuelles montrent qu'il existe d'autres paramètres très complexes qui peuvent intervenir dans la réussite scolaire.[3]

Le souci de rénovation se fait sentir et on est en plein droit de repenser la didactique du français dont l'objectif est de mener une réflexion sur tout ce qui a trait à l'enseignement/apprentissage du français.

Un rapide coup d'œil sur l'évolution de la didactique des langues a permis, à Michèle Dabène (2008) de distinguer deux grandes périodes marquant la constitution et l'évolution de la discipline. Dans les années 70, on assiste à la théorisation du champ de la recherche de la didactique des langues et aux tentatives de constitution du domaine de la didactique du FLE. Les interrogations épistémologiques ne semblent, encore, concerner que ce domaine et non pas les autres domaines (FLM /FLS). Ce n'est qu'en 1983 lors du colloque organisé par l'INRP à Sèvre que le domaine de la didactique du français langue maternelle (DLFM) émerge confusément et fait connaitre les principaux acteurs de l'Association internationale pour le développement de la DLFM qui verra le jour à Namur en 1986 (Dabène M.2008 :19).

Et dans le domaine du FLE, en 1972, deux esquisses de modélisation paraissent et marquent véritablement l'évolution de la discipline. L'une prônée par Dabène (1972) qui conçoit la didactique des langues comme une interface entre les disciplines de référence telles la linguistique, les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie et la classe de langue tout en articulant méthodologie, méthode, pédagogie, procédés et

[3] Je me suis inspiré de ma thèse de Doctorat soutenue en 2020

techniques. L'autre, se référant à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, est prônée par Galisson qui distingue ce qui relève de la linguistique appliquée concernée par la définition de la matière à enseigner et ce qui relève de la méthodologie de l'enseignement des langues concernées par la manière d'enseigner (M.Dabène 2008).

Les années 1980-1990 voient, quant à elles d'une part, un développement de références relatives à la grammaire de texte, à la linguistique acqui

sitionnelle, à la pragmatique, à l'analyse conversationnelle et aux interactions. D'autre part, un développement s'est traduit par l'élaboration de contenus d'enseignement destinés aux étudiants non francophones.

En s'appuyant sur la notion de texte et de discours, la didactique développe, rapidement ses travaux sur les typologies textuelles ou discursives sans qu'il y ait une détermination à priori des catégories des textes dits « littéraires ». Le corpus d'enseignement s'étend aux autres textes non littéraires (article de journal, texte scientifique…). Les dimensions axiologiques ou esthétiques se voient reléguées au second plan au détriment de la connaissance de la grammaire de texte. L'ensemble de ces travaux, pour intéressants qu'ils soient dans leur participation à s'approprier une connaissance linguistique du fonctionnement des textes, ont minoré le fait littéraire pour être traité au même pied d'égalité que les autres types de textes . Ce qui a, par conséquent, suscité une réaction des didacticiens de la littérature pour revendiquer une didactique spécifique à la littérature.

3. A la didactique de la littérature et du texte littéraire

Quoiqu'elle se soit constituée en retard par rapport à d'autres branches de la didactique du français (Y. Reuter 1992), la didactique de la littérature vient donc réclamer sa spécificité. Et du coup, elle ne semble pas passer par le même chemin de la didactique du français étant donné qu'elle est associée à un contenu beaucoup plus culturel. En effet, *« [...] l'objet de l'enseignement de la littérature est beaucoup plus problématique que celui de l'enseignement de la langue, non seulement dans son étendue, mais encore, plus radicalement, dans sa nature. »* (Legros, 2005, p. 37). En

2000, à titre indicatif, plusieurs rencontres initiées par les chercheurs en didactique de la littérature ont été organisées pour revendiquer de plus en plus la place de la littérature. Une place qui n'a pas échappé aux fluctuations depuis la méthode « grammaire-traduction » où les textes des grands auteurs étaient considérés comme un passage obligé pour fournir le bel exemple du bon usage de la grammaire. Ensuite viennent les méthodes audio-visuelles qui écartent la littérature, cette fois-ci, au profit de la langue orale. Puis, viennent les approches dites communicatives où la littérature a connu un timide intérêt mais en concurrence avec les autres documents dits « authentiques ». Ce n'est que depuis quelques décennies et parallèlement aux approches actionnelles que la littérature a refait son retour avec une reconnaissance de la didactique de la littérature. Ainsi, on voit se multiplier plusieurs articles, plusieurs chapitres et plusieurs ouvrages ayant pour titre « *Pour une didactique de la littérature* ». A, Petitjean (1990) ; *La lettre de la DFLM*, n° 10 (1992) ; P. Yerlès & M. Lits (1992) ; *L'École des lettres*, n° 9 (1993, p. 109-150) ; A. Séoud (1997) ; la troisième partie de l'ouvrage de M.-J. Fourtanier & G. Langlade (2000)[4].

Tous ces travaux, reconnaissent la singularité du fait littéraire qui ne doit, en aucun cas, être cantonné dans cette conception typiquement classique le délimitant, ainsi, par son enveloppe textuelle, mais il est conçu comme un phénomène défini aussi par l'activité coopérative et interprétative du lecteur qui va lui *« prêter un sens qui ne correspond ni à l'intention de l'auteur […] ni au contexte historique de l'écriture* » (A.Seoud, 1997, p15).

Plusieurs raisons étaient à l'origine de l'émergence de la didactique de la littérature. Je cite, entre autres, la volonté de remédier à la situation de l'enseignement littéraire longtemps dominé par le formalisme des études littéraires et ses dérives technicistes : la lecture était en ce sens réduite à des relevés de signes visibles, le plus souvent des phénomènes syntaxiques et lexicaux. A cette volonté s'ajoute, le renouveau théorique qui a touché plusieurs domaines, entre autres, le domaine des études littéraires.

[4]Je me suis inspiré de l'article de Bertrand Daunay intitulé « Etat des recherches en didactique de la littérature » pour décrire cette évolution de la didactique de la littérature. Revue française de pédagogie n° 159, avril-mai-juin 2007, p. 139-189

On passe dés lors de la primauté accordée jusque-là au texte et à ses fonctionnements formels à la primauté donnée au sujet lecteur de ce texte et aux phénomènes de réception. Cette nouvelle conception est le fruit de plusieurs travaux qui confirment, d'ailleurs, que la source productrice du sens n'est pas uniquement dans le texte ou l'intention de l'auteur mais aussi chez le lecteur qui actualise le texte en lui conférant un sens loin d'être cantonné aux seules explications de l'enseignant liées davantage aux analyses formelles. Ce renouveau théorique, pour rappel, a suscité de nouvelles orientations dans la conception de la littérature en lui conférant, désormais, une définition phénoménale sans être cantonnée dans la conception structurale. Dès lors, on conçoit l'œuvre littéraire comme un phénomène ayant un caractère « ouvert » et « dynamique » plaçant ainsi le lecteur coopératif et l'auteur comme parties prenantes dans ce rapport de connivence culturelle. Tous ces éléments théoriques orientent, donc, la didactique de la littérature vers une discipline qui réclame, de plus en plus, son autonomie.

Cours n°02

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : La didactique et le texte littéraire

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et maitriser les concepts relatifs à l'intitulé de la matière à savoir ; Le texte, le texte littéraire, les spécificités du texte littéraire

Déroulement de la séance :

3) Rappel de la leçon précédente
4) Présentation des concepts (texte, texte littéraire…)

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

- **Une conception de nature linguistique** présente dans la citation de DUCROS et TODOROV (1972, p375) (cité par KADIK Dj, 2003)

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

On voit, là déjà, l'aspect linguistique de la conception qui mise sur ses composants linguistiques. Lita lindquist montre, également, cet aspect en déclarant *« le texte est un macro signe »*

Si certains limitent son application à l'énoncé écrit et aux matériaux linguistiques, d'autres ouvrent les frontières vers

- **une conception sémiotique** en tenant compte d'autres aspects non-linguistiques en utilisant des codes et des langues qui ne sont pas naturelles. Les propos de

Bakhtine vont de sens : « *si l'on prend le texte au sens large d'ensemble cohérent de signes, les sciences de l'art, elle aussi (la musicologie, la théorie et l'histoire des arts plastiques) traitent de textes (les produits de l'art*) ». Telle est également la conception des deux sémioticiens Greimas et Courtés qui déclarent que *« les deux termes -texte et discours- peuvent être indifféremment appliqués pour désigner l'axe syntagmatique des sémiotiques non linguistiques : un rituel, un ballet peuvent être considérés comme texte ou comme discours »*

- Le texte peut désigner, dans une autre conception, une œuvre littéraire : « *L'emploi pour (œuvre littéraire) ne semble s'établir qu'au XIXème s. en même temps qu'une valeur extensive assimilant un objet culturel interprétable à un texte,[...]* »[5]. Même R. Barthes ne se démarque pas de cette conception en assimilant le texte à la littérature : « *On ne peut, en droit, restreindre le texte à l'écrit (à la littérature). Sans doute la présence de la langue articulée (ou si l'on préfère : maternelle) donne à cette production une richesse plus grande de signifiance […]* ». Ce qui m'intéresse dans cette dernière conception ce caractère de pluralité qu'a évoqué R. Barthes et qui constitue à mon sens cette spécificité qui n'échappe pas de mes considérations théoriques dont je tiens compte dans mes recherches.

De ces trois conceptions ressort que le texte peut être résumé en ce qui suit :

- Conformément à un usage aujourd'hui bien établi, il est comme une chaine linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle (K. Canvat …)
- Tout texte est le produit d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques. Le matériau linguistique n'est donc que l'une de ses composantes. L'autre est tout ce que lui apporte son énonciation et, d'une manière générale, son contexte (Maingueneau cité par K. Canvat).
- Tout texte a une visée pragmatique (distraire, émouvoir, faire rire, informer…) il est une action discursive. (K. Canvat…)

[5] ibid

- Par conséquent, le texte est un objet complexe, ouvert et instable. On ne peut, en ce sens, perdre de vue ses déterminations contextuelle, sociales, idéologiques, historiques… (K. Canvat)

3. La spécificité des textes littéraires

Le texte littéraire n'est pas un texte comme un autre, il présente des qualités qui le distinguent des autres productions écrites:

- il n'a pas pour fonction essentielle d'être utile, comme peuvent l'être un mode d'emploi ou un manuel scolaire, car il veut traduire la vision du monde et la sensibilité de son auteur: les mots ne renvoient qu'à leur charge poétique et évoquent souvent tout autre chose que la «réalité».

Ex : *La terre est bleue comme une orange*

Jamais une erreur les mots ne mentent pas. (Paul Eluard)

- il utilise donc la langue de façon particulière pour suivre l'esthétique et les formes propres à la littérature. Sa fonction expressive (l'expression des sentiments, des émotions) et sa fonction poétique (le style) sont indissociables de sa fonction narrative (quand il raconte une histoire) ou argumentative (quand il cherche à convaincre).
- le processus de communication qui se déroule entre texte littéraire et lecteur n'est pas le même que celui d'une communication dite normale: quand on lit une œuvre littéraire, la relation s'instaure directement entre le récepteur et le message lui-même (l'œuvre).
- dans la communication littéraire, le statut de l'émetteur et du récepteur présente des caractéristiques propres : l'émetteur d'un texte littéraire est, en effet, à la fois l'auteur et le narrateur ou les personnages qui lui parlent.

TD :01 (En rapport avec le 1er cours)

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : La didactique et le texte littéraire

Objectifs : A l'issu de cette séance, l'étudiant sera capable de

- Mettre en pratiques les informations qu'il a recueillies pendant le cours
- Distinguer des textes littéraires des textes non-littéraires
- Produire des textes littéraires et des textes non-littéraires ayant le même thème.

Questions 1.

Dites si les textes suivants peuvent être considérés comme textes littéraires et justifiez votre réponse.

texte a :

Oh ! Les après-midi solitaires d'automne !

II neige à tout jamais. On tousse. On n'a personne.

Un piano voisin joue un air monotone ;

Et, songeant au passé béni, triste, on tisonne.

texte b

L'automne débute le 22 septembre et s'achève le 20 décembre : quels sont les fruits et légumes, les modes de cuisson, les plats qui conviennent à ces trois mois ? Voici une sélection pour un panier gourmand...

texte c

Une baguette de pain ou simplement baguette, est une variété de pain, reconnaissable à sa forme allongée. Cette forme de pain est emblématique de la France, et l'était déjà

avant l'invention de la baguette, quand les pains longs étonnaient les visiteurs. La baguette est aussi typique de l'Algérie, du Vietnam et du Cambodge, qui étaient des colonies françaises.

texte d

La surface du pain est merveilleuse d'abord à cause de cette impression quasi panoramique qu'elle donne : comme si l'on avait à sa disposition sous la main les Alpes, le Taurus ou la Cordillère des Andes. Ainsi donc une masse amorphe en train d'éructer fut glissée pour nous dans le four stellaire, où durcissant elle s'est façonnée en vallées, crêtes, ondulations, crevasses…

2. Quelle est pour chaque texte l'intention de l'auteur ?

3. Où écririez-vous ces textes ?

Production écrite 4.

À votre tour de créer : écrivez un texte de nature informative et un texte de nature poétique sur le même sujet.

Réponses possibles

Déroulement	On conseillera aux apprenants de lire les textes une première fois pour se faire une première idée puis une deuxième dans l'optique de répondre à la question posée.
Corrigés	**1. texte a** : texte littéraire. C'est un poème de Jules Laforgue (1860-1887) intitulé «Les après-midi d'automne». **Justification** : la métrique (vers en alexandrins, rimes ABAB) et la musique de la langue (allitération en [o] et [T], rythmes binaire et ternaire) font écho, par leur langueur et leur ton feutré, au thème développé, l'automne. **Texte b:** texte informatif (source: cuisine.larousse.fr).

	Justification : Le ton informatif est immédiatement donné par la précision des dates de l'automne. Il s'agit d'une introduction à une liste de produits typiques de l'automne, comme le prouve la question qui veut inciter à la lecture de la suite. **texte c :** texte informatif (source : wikipedia.fr). **Justification :** Il s'agit d'une définition typique d'une encyclopédie car elle fournit les éléments essentiels (description générique, matériaux, origines) servant à définir une baguette. **texte d :** texte littéraire. **Justification :** C'est un poème de Francis Ponge, intitulé «Le pain». Le poète joue ici avec les codes : son texte pourrait sembler informatif (par sa nature prosaïque et descriptive) mais le lexique («merveilleuse, panoramique, masse amorphe, éructer») et les images («comme si l'on avait à sa disposition sous la main les Alpes, le Taurus ou la Cordillère des Andes», «elle s'est façonnée en vallées, crêtes, ondulations, crevasses…») utilisés en invitant au voyage mental ôtent tout doute sur la nature poétique de la description. **2. texte a:** célébrer l'automne; **texte b:** introduire un article culinaire sur les produits de la saison automnale; **texte c**: définir, informer et décrire une baguette; **texte d:** célébrer l'aliment pain de façon poétique.

On conseillera aux apprenants de lire les textes une première fois pour se faire une première idée puis une deuxième dans l'optique de répondre à la question posée.

Corrigés

3. Production libre.

On peut néanmoins raisonnablement s'attendre aux réponses suivantes:

texte a: recueil de poésies;

texte b: revue culinaire, site de cuisine…;

texte c: encyclopédie, dictionnaire;

texte d: recueil de poésies.

Production écrite

Déroulement :Cette activité pourra se dérouler en classe (prévoir une trentaine de minutes minimum) ou à la maison, comme devoir.

Cours n°03

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le statut du texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement des langues

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et maitriser le statut du texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement des langues ainsi les différentes phases par lesquelles est passé le texte littéraire.

Déroulement de la leçon :

✓ Rappel du cours précédent

1. Le texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement

Le recours à l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues semble être un passage obligatoire lorsqu'il s'agit de se pencher sur un support aussi important que le texte littéraire. Ce dernier était le premier support sollicité pour enseigner les langues. Sur ce point, je vais parcourir l'histoire de ces méthodologies afin d'établir le rapport entre celles-ci et ce support qui revient avec force dans la nouvelle mouvance de la didactique des langues étrangères. Estelle Riquois (2009) résume dans sa thèse le statut

du texte littéraire qui « *a en effet été omniprésent jusqu'au XIXe siècle. Violemment remis en cause par la suite, ce type de document a été écarté par plusieurs méthodologies du XXe siècle pour cause d'inadéquation pédagogique et d'inefficacité communicative. Pourtant, l'approche communicative apparue à la fin du XXe siècle et massivement utilisée aujourd'hui, a redécouvert ce type de texte et l'a réintroduit dans la classe.* ».

1.1. La texte littéraire dans la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction)

Cette méthodologie, fondée sur la grammaire et la traduction, a pour objectif de « *rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible* » et *« de développer les facultés intellectuelles de l'apprenant »* (Germain, 1993). Le concepteur présente des exercices de mémorisation du lexique et de grammaire et même des traductions de textes choisis préalablement. La lecture, l'écriture et la traduction sont les exercices les plus sollicités pour développer une compétence en langue écrite quant à la langue orale, elle est reléguée en second plan.

Le texte littéraire dans cette méthodologie est valorisé et sacralisé car il constituait à la fois l'objectif et le contenu de l'enseignement / apprentissage de la langue cible. A l'aide de la traduction des textes littéraires, les apprenants sont censés connaitre la culture étrangère. L'apprentissage est fortement lié à l'acquisition de connaissances et c'est grâce à ces dernières que l'apprenant va pouvoir agir en société. Ayant comme objectif ultime de rendre accessible aux apprenants, les textes littéraires - souvent canoniques et sacralisés- amènent les apprenants à la maitrise des compétences linguistiques : grammaire, lexique ; et ce en s'appuyant sur des dictionnaires bilingues. Cette prépondérance des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères est aussi le fruit de la conception traditionnelle ou classique de la culture étrangère dans laquelle la littérature demeure la meilleure représentante.

1.2. Le texte littéraire dans la méthodologie directe

La méthodologie directe est née dans un contexte socio-économique plus fluctuant car comme il l'a mentionné Puren, elle doit son émergence à *« un accroissement plus rapide encore qu'auparavant de la demande sociale d'enseignement des langues*

vivantes étrangères » (1988, p 95). L'enseignement des langues n'est plus un instrument de culture littéraire « *mais d'abord un outil de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélèrent en ce début de XXe siècle.* » (Puren, 1988, p 95)

Il est à noter que cette méthode, ayant duré une vingtaine d'années seulement, s'inscrit dans le mouvement de réforme contre la grammaire – traduction et dans le courant le plus ancien des approches naturelles. L'utilisation qui était faite jusqu'à présent du texte littéraire est rejetée partiellement au début de l'apprentissage, notamment en raison du changement de priorités qui place l'oral au cœur de cette méthode (Estelle Riquois, 2009)

Cependant, nous pouvons constater que l'utilisation des textes littéraires perdure sauf qu'ils sont relégués au second plan jusqu'à ce que l'apprenant manifeste un bon niveau. A noter que la différence de l'exploitation du texte littéraire intervient dans la manière de l'exploiter. Avec la méthodologie directe, on apprend la littérature de la langue cible pour mieux maîtriser cette langue et s'imprégner de sa culture. Ainsi, plusieurs exercices variés ont été proposés tels l'explication de texte, des résumés de lecture, des lecture collectives, des exposés, de discussions …Les textes littéraires servent de supports à la fois linguistiques, littéraires et culturels.

1.3. Le texte littéraire dans la méthodologie audio-orale (MAO)

C'est aux Etats-Unis que la méthode audio-orale s'est élaborée en réaction de la méthodologie traditionnelle. Son émergence est liée au contexte historique et politique de l'époque. En effet, en raison de l'entrée des Américains en guerre en 1941 contre les Japonais et les puissances de l'Axe, un programme ASTP (Army Specialised Training Program) a été lancé dans l'armée pour permettre aux soldats américains d'apprendre, rapidement, les langues parlées par l'ennemi. La méthode de l'armée, qui sera son nom plus tard, préfère de contenus linguistiques de la lngue parlée et ses supports sont oraux. Elle est, principalement, basée sur la théorie psychologique béhavioriste et le structuralisme. C'est la raison pour laquelle, elle s'appuie sur le principe de répétition et d'imitation.

Les textes littéraires disparaissent dans cette méthodologie car comme son nom l'indique c'est une méthodologie orale, par conséquent, l'oral est privilégié et occupe une place prédominante par contre l'écrit est relégué au second plan.

1.4.Le texte littéraire dans la méthodologie audio-visuelle (SGAV)

Différente de la méthodologie audio-orale par ses objectifs, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle désormais SGAV associe l'image à la parole et veut présenter la langue en situation. En effet les images utilisées viennent compléter les textes et fourniront des indices et des détails sur les circonstances possibles de production. Les concepteurs de la méthodologie se basent sur un vocabulaire choisi du *recueil français fondamental* élaboré par le centre d'études de français élémentaire fondé en 1951 et qui devient l'actuel CREDIF (**C**entre de **R**echerche et d'**E**tude pour la **D**iffusion du **F**rançais). Les programmes sont conçus de telle sorte de retenir ce qui semble le plus utile dans une conversation basique, en mettant en avant la langue parlée.

A priori, le texte littéraire, étant document écrit, semble ne pas correspondre aux objectifs fixés. D'ailleurs, il est considéré, ensuite, extérieur à la classe et se présente sous une forme et un vocabulaire trop recherché qui ne correspond pas au principe de l'introduction progressive d'éléments à apprendre. Cela a laissé les concepteurs de la méthodologie dans l'obligation de chasser le texte littéraire et de l'évincer complétement des manuels.

1.5. Le texte littéraire dans les approches communicatives

Désignée sous plusieurs appellations telles « méthode cognitive », méthode fonctionnelle », « méthode interactionnelle » ou « méthode communicative » (Besse, 1995), elle a retenu le nom d « approche communicative » qui, selon, J.P.Cuq (2003) veut se démarquer des autres courants méthodologiques : « *Le recours à un terme comme approche (en anglais approach) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique.* »

Considérée comme une approche diversifiée née des recherches en linguistique (la linguistique énonciative) et en didactique, l'approche communicative tente de répondre

aux différents besoins exprimés par les apprenants et par les enseignants. Par conséquent, cela a engendré un changement dans l'apprentissage qui est réorienté vers la communication. Cette dernière ne consiste pas à une maitrise de l'aspect linguistique uniquement mais à d'autres aspects (cognitifs affectifs et sociaux). Du coup, cette nouvelle approche nécessite des capacités intellectuelles plus complexes et plus globales. Dans sa description de la compétence de communication, Sophie Moirand dénombre quatre composantes qui couvrent les différents aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère :

- **Une composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité à les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- **Une composante discursive,** c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- **Une composante référentielle**, c'est à dire la connaissance des domaines d'expérience et des sujets du monde et de leurs relations
- **Une composante socio-culturelle**, c'est-à-dire la connaissance des règles et normes sociales et l'appropriation des modes d'interaction entre les personnes porteuses de cette langue ». (Moirand, 1990, p 15).

Le texte littéraire, après avoir été écarté des méthodologies audio-orales et visuelles, revient avec l'approche communicative comme un document authentique parmi d'autres. Son exploitation est passée par deux périodes importantes. Durant la première période, l'oral occupait une place imposante dans cette approche alors les documents exploités en classe étaient, encore, largement fabriqués. Cependant, les documents authentiques et notamment les textes littéraires marquaient, progressivement, leur retour dans les niveaux intermédiaires et avancés. Quant à la deuxième période, elle est marquée par le retour de l'écrit qui a donné plus d'espace aux documents authentiques que les documents fabriqués.

1.6. Le texte littéraire dans l'approche par compétence ou la perspective actionnelle

L'approche communicative disparait peu à peu des avant-propos des manuels pour laisser la place à la nouvelle approche dite par compétence ou actionnelle. Avant de parler de cette nouvelle orientation centrée sur l'action et non pas sur la communication, il est plus judicieux de revenir au ***C****adre* ***E****uropéen* ***C****ommun de* ***R****éférence pour les Langues* (CECRL) qui est à l'origine de ces courants innovateurs. En effet, la publication du CECRL par le Conseil de l'Europe en 2001 est venue pour donner les axes de cette nouvelle approche résumés en trois verbes ***Apprendre, Enseigner, Evaluer***. Le CECR permet aux apprenants d'apprendre, d'aider les enseignants à enseigner et de fixer des critères et des grilles d'évaluation. Parmi ses revendications, on mentionne l'élaboration des programmes, l'organisation d'une certification en langue et la mise en œuvre d'un apprentissage autodirigé. Pour unifier l'évaluation des compétences des apprenants, le CECRL propose trois niveaux applicables dans un grand nombre de situation.

A **Utilisateur élémentaire**		**B** **Utilisateur indépendant**		**C** **Utilisateur expérimenté**	
A1 Introductif ou découverte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maitrise

Tableau 1 : Niveaux communs de référence proposés par le CECR (2001)

A chaque niveau correspondent des compétences globales détaillée en fonction de l'activité langagière. Puis, c'est à l'enseignant d'élaborer les programmes adaptés selon les besoins de ses apprenants. A noter que certaines notions ont été redéfinies en

reformulant ce qui est fréquemment évoqué dans l'approche communicative. Ainsi, la compétence communicative est redéfinie comme « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »* (CECR, 2001 :15). Alors, la perspective privilégiée est de type actionnel qui revendique « l'agir » des apprenants. Ces derniers sont considérés comme des acteurs sociaux qui agissent au sein de la société en accomplissant des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). Si l'approche communication s'intéresse à la situation de communication, la perspective actionnelle s'intéresse à la raison pour laquelle l'apprenant communique. Communiquer pour agir et pour interagir. Cette nouvelle dimension laisse dire que dans l'approche actionnelle, l'apprenant communique pour réaliser « *une tâche* ». Cette dernière est redéfinie par le CECR « *Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.* » (CECR p.15). Alors, la perspective actionnelle place l'apprenant dans des situations réelles où il réalise des tâches réelles avec des personnes réelles et dans un contexte réel. En réalisant ces tâches sous forme de projets, les apprenants développent leurs compétences sur tous les plans.
Le texte littéraire confirme, encore, sa position comme étant un support pédagogique important pour mettre en place des projets en classe. Néanmoins les tendances culturelles et interculturelles s'affichent dans le CECR qui voit que ce support constitue une contribution à la richesse culturelle « *Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques.* » (CECRL, 2001, p 47). Associé aux trois compétences : la lecture, la compréhension et l'écriture, le texte littéraire est présent, surtout, dans les niveaux avancés (B2), (C1) et (C2) car les débutants sont considérés.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons remarquer que la place du texte littéraire était fluctuante dans les méthodologies d'enseignement des langues. Tantôt, valorisé et

sacralisé, tantôt rejeté et écarté, le texte littéraire a connu trois phases que je vais résumer dans ce qui suit :

- **Une phase de grandeur**

Dans cette phase qualifiée de grandeur (M.Naturel), l'enseignement du texte littéraire permettait deux objectifs qui, loin d'être contradictoires, se complétaient : un objectif linguistique et objectif culturel. En effet, le texte littéraire perçu comme la manifestation parfaite de la « belle langue » était privilégié pour exemplifier la norme « *comme un support et un modèle privilégié pour enseigner systématiquement la langue étrangère* […] » Albert et Souchon, 2000 :51). Ce « *réservoir d'unités lexicales et de structures grammaticales* » (ibid) devenait ainsi comme le stipule (Besse, 1982) comme un « *prétexte à exercices divers de vocabulaire et de syntaxe C'est pourquoi, les exemples qui illustraient les règles grammaticales en ont toujours été extraits, comme on peut le voir dans l'ouvrage de grammaire française de Grevisse « Le bon usage* ».

De plus, le texte littéraire véhicule des valeurs (sociales, culturelles, anthropologiques, intellectuelles et esthétiques) dont les connaissances sont indispensables dans l'acquisition d'une langue étrangère. C'est grâce au texte littéraire que les apprenants se forgent leur identité culturelle, forment leur sensibilité aux expériences esthétiques… etc. C'est à méthodologie traditionnelle et directe que le texte littéraire a connu toute cette grandeur

- **Une phase de rejet et d'écartement**

Vient ensuite la phase de rejet et d'écartement où le texte littéraire était marginalisé et évincé des méthodologies de l'oral (MAO et SGAV) qui privilégient la pratique de l'oral et la langue parlée. Dès lors, le texte littéraire est chassé des manuels pour laisser sa place aux dialogues et paroles en situation. Ce rejet s'explique généralement par l'évolution des travaux de la linguistique structurale et le développement de la phonétique descriptive qui se focalisent sur la forme orale de la langue que sur la forme écrite.

- **La phase de retour et de renouveau**

Avec l'avènement des approches communicatives, le texte littéraire marque son retour car les concepteurs de ces approches le voient comme « *espace de langage* » (Barthes) ; « *un laboratoire de langage qui révèlent les potentialités de la langue* » (ibid). Néanmoins, le texte littéraire n'est plus ce texte sacralisé que l'on ne peut toucher ni lui donner un sens. Alors, on assiste à un renouveau dans son enseignement. Il est, dès lors, comme un document authentique que l'on peut traiter au même pied d'égalité avec les autres types de texte (article de journal, texte de vulgarisation scientifique, spot publicitaire). Force est de constater qu'il n'est pas, encore, accompagné d'un enseignement méthodologique spécifique qu'il mérite.

TD N°03 (en rapport avec le 3e cours)

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement des langues

Objectifs : A l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de

- Savoir exploiter et investir ses connaissances recueillies pendant le cours pour commenter des citations en rapport avec le statut du texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Activité n°01

Commentez la citation suivante

> « *Le texte littéraire a été omniprésent jusqu'au XIXe siècle. Violemment remis en cause par la suite, ce type de document a été écarté par plusieurs méthodologies du XXe siècle pour cause d'inadéquation pédagogique et d'inefficacité communicative. Pourtant, l'approche communicative apparue à la fin du XXe siècle et massivement utilisée aujourd'hui, a redécouvert ce type de texte et l'a réintroduit dans la classe*. »

Estelle Riquois(2009). Pour une didactique des littératures en français langue étrangère: du roman légitimé au roman policier. Thèse de Doctorat Université de Rouen.p26

Activité n°02

Dans les approches communicatives, comment les textes littéraires sont-ils présentés et enseignés ? Expliquez à l'aide d'exemples

Cours n°04

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire dans le manuel scolaire

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaitre les fonctions du texte littéraire dans les manuels de langue
- Découvrir les éléments que l'on peut utiliser pour didactiser le texte littéraire

1/Rappel

Rappel du statut su statut du T.L dans les méthodologies d'enseignement des langues

2/Phase d'imprégnation

➢ Le manuel comme document pour didactiser le T.L

Le manuel est un livre destiné à l'élève et à l'enseignant pour structurer une formation. Il est l'une des formes de scripturalité du texte littéraire en contexte didactique. François Richaudau le définit comme *« un matériel structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertée* » (F.Richaudau (1979) Conception et Production des manuels scolaires, guide pratique, Paris, Unesco, p52).

Pour Lebrun et al. (2007), les manuels sont des artéfacts culturels qui participent à l'organisation cognitive et sociale du savoir. En effet, ces auteurs considèrent le manuel scolaire comme le point final de la transposition didactique qui permet de passer des savoirs savants aux savoirs à enseigner. Ils définissent le manuel scolaire comme *« tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux pré-universitaires* » (ibid).

Gérard et Roegiers (2003) définissent, pour leur part, le manuel scolaire comme *« un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus*

d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité » (p. 46). Ces deux définitions confèrent aux manuels des fonctions d'aide à l'apprentissage.

- **Textes didactisés et textes authentiques**

La didactique pose comme allant de soi qu'au début, on va s'appuyer sur des textes « *didactisés* » alors qu'au-delà, il s'agira d'exposer les apprenants à des textes « authentiques ». C'est ainsi que souvent ces derniers sont détournés de leur fonction première pour devenir des aides à l'apprentissage de savoir et de savoir-faire. Nous allons, donc, dans le présent paragraphe, préciser ce qui distingue texte « didactisé » de textes « authentique » et par voie de conséquence, nous abordons la question des fonctions que peuvent remplir. En effet,

« Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents (textes) authentiques sont des documents « bruts », élaborés à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication »63.

- **La présence du texte littéraire dans le manuel**

Le texte littéraire peut être présent comme support de leçon ou comme support d'exercices. Ce dernier est généralement un texte de dimension réduite par rapport au premier car il permet d'exemplifier un élément linguistique particulier. Il a, à ce titre, un caractère éminemment didactique puisqu'il est le fruit d'une sélection minutieuse et présente à l'apprenant un « modèle linguistique » à acquérir. Il peut être présent dans les séances de lecture-plaisir, ou, enfin, comme texte récréation (pause) en demandant aux apprenants d'apprécier le style les figures de style …

- **Le texte littéraire dans les manuels d'enseignement**

Il peut servir pour exemplifier des notions grammaticales ou d'autres car la langue du texte littéraire a toujours été communément perçue comme étant une « *belle langue* » où dominent des mots polysémiques, un vocabulaire et une syntaxe recherchés qui déterminent et distinguent le style des auteurs où dominent des phrases « *modelées avec art* » (Peytard,1982). Il s'agit d'un « *espace de langage* » pour reprendre l'expression

de Roland Barthes, d'« *un laboratoire de langage qui révèle les potentialités de la langue* » (ibid). En effet, « *la littérature […] s'articule dans et sur la langue, (…) elle est langage singulier, c'est-à-dire construction, mis en œuvre des mots et de la syntaxe de la langue, non pas avec une visée ornementale, ce qu'indique la rhétorique, mais avec une finalité d'explorer les ressources de la langue* »(Peytard et Moirand, 1992:58)

Grâce à sa richesse langagière et discursive, le texte littéraire constitue un excellent support pour travailler les structures morphosyntaxiques et le lexique dans la classe de langue. L'apprenant, dans la construction de son interlangue, expérimente les possibilités du code nouveau qu'il étudie, exerce, sa créativité langagière, à partir du possible qu'il entrevoit de la langue cible.

Le document littéraire, dans la classe de langue, ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques).(Besse,1982: 34).

Certes cette richesse linguistique du texte littéraire fait de lui un texte difficile à saisir par la complexité de son vocabulaire et de sa syntaxe (Cicurel, 1991 : 149). Mais ce sont justement ces obstacles linguistiques, qui, loin de frustrer les apprenants, peuvent les motiver et les stimuler. La littérature ne leur permettra pas de s'exprimer dans une langue courante et familière et dans des situations de communication naturelles mais les apprenants pourront développer une compétence linguistique plus riche et plus littéraire qui viendra enrichir leur compétence communicative/fonctionnelle.

Cours n°05

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire et sa didactisation

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Comprendre qu'est-ce que la didactisation du texte littéraire
- Découvrir les éléments que l'on peut utiliser pour didactiser le texte littéraire

1/Rappel

Rappel de la place du T.L dans les manuels.

➢ Définition de la didactisation

Jean Pierre Cuq a donné une définition plus claire au concept « Didactisation »

« *La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique, généralement, une analyse prédidactique d'essence linguistique pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner* » Dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde. C.L.E International, 2003, p69.

➢ Textes didactisés et textes authentiques

La didactique pose comme allant de soi qu'au début de l'apprentissage, on propose des textes didactisés cependant, plus les apprenants avancent dans leur niveau plus on leur propose des textes authentiques qui sont, souvent, détournés de leur fonction réelle pour accomplir une autre mission qui est celle d'aider les apprenants à acquérir des savoirs et des savoir-faire en rapport avec la langue. Pour distinguer le texte authentique du texte didactisé, nous prenons à notre compte la citation de Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca qui précisent :

« Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents (textes) authentiques sont des documents « bruts », élaborés à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication ».2017, 391

Alors, le texte didactisé subit des modifications (extraction, ajout…) pour réduire les difficultés que l'apprenant d'une langue étrangère peut rencontrer lors de son apprentissage. Dans ce sens, les textes présentés dans les manuels scolaires ont subi plusieurs modifications allant de la forme au contenu en vue d'amener les apprenants à saisir le sens du texte qui dans sa forme authentique présente des difficultés d'ordre lexical, syntaxique… etc qui font obstacle, souvent, à sa compréhension.

- **Texte et paratextualité (une médiation didactique)**

La définition la plus générale que nous avons trouvée est celle proposée par G. Genette

« L'œuvre littéraire consiste, exhaustivement ou essentiellement, en un texte, c'est-à-dire (définition très minimale) en suite plus ou moins longue d'énoncés verbaux plus ou moins pourvus de significations. Mais ce texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-mêmes verbales ou non, comme le nom d'auteur, un titre, une préface, des illustrations, dont on ne sait pas toujours si l'on doit ou non considérer qu'elles lui appartiennent , mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent précisément pour le présenter, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort : pour le rendre présent, pour assurer sa « réception » et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui du moins d'un livre. » (G. Genette, 1987, p.7.)

- **Le titre**

Le titre est considéré comme le premier élément paratextuel qui apparait pour le lecteur et qui attire son attention. « *Il est confronté ainsi à la célèbre question de Barthes : par où commencer ? Par sa fonction spécifique, le titre apporte souvent la possibilité*

d'émettre des hypothèses de sens relevant des paratextes didactiques linguistiques. » ABADI Dalila (2012), p99.[6] Dans le bloc typographique, le titre est placé à l'entête de la page. Sa première fonction est d'attirer et stimuler l'attention des lecteurs pour anticiper leurs attentes.

Le titre didactique est un paratexte linguistique qui relève de l'aire scripturale. Il peut être proposé par l'auteur lui-même du texte ou par le concepteur du manuel.

C'est un « *micro-texte* » J.M.Adam (1992) qui, entretenant une relation intrinsèque avec son texte, résume commente l'objet textuel duquel dépend. En parlant de sa fonction cataphorique, le titre peut nous renseigner sur le contenu et le genre du texte. C'est la raison pour laquelle, en classe, on accorde une grande importance à l'étude du titre. Il crée, en ce sens, une coopération enrichissante permettant aux apprenants d'émettre des hypothèses.

Des consignes du genre :

- «Quelle information nous donne le titre ? »

- « Donnez un titre au texte »

- « Mettez en relation le titre avec les références : quelle sera d'après vous la visée du texte ? »

- « En mettant en relation les éléments du paratexte (titre) pouvez-vous anticiper le contenu de ce texte ? ».[7]

- **Le chapeau**

Le chapeau est le deuxième élément paratextuel proposé par le concepteur du manuel. Sa présence, comme l'affirme ABADI. D (2012), dans le continuum graphique

[6] Nous nous sommes inspiré de la thèse de ABADI Dalila (2012) Pouvoir de l'image et signifiance du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien. Thèse de Doctorat soutenue à l'université de Batna (Dir Pr. DAHOU Foudhil)

[7] Les exemples sont cités par ABADI Dalila (ibid)

est plus au moins "facultative" ou "autonome", cela dépend du texte en soi. Il devance et anticipe le texte qui le précède. Dans l'aire scripturale, il est écrit, généralement, en itralique. Par son contenu récapitulatif, il présente le texte dans sa contextualisation et en donne des informations externes ou internes en rapport avec le texte : résumé du texte, biographie de l'auteur du texte, rappel du contenu… Défini comme *« un concept métatextuel qui désigne un paratexte linguistique d'ordre scriptural » KADIK. Dj* (2003,op cit,323), le concepteur du manuel l'ajoute pour introduire le texte. Il n'est pas nécessaire comme le titre, car la lecture des textes littéraires, actuellement, ne s'intéressent point à la « contextualisation ». Cette dernière remarque est corroborée par l'absence de ce genre de discours dans les extraits proposés dans le manuel que nous avons analysé[8].

Ceci dit que son importance est peu contestée par certains concepteurs de manuels littéraires[9] qui continuent à le proposer.

Le chapeau didactique existe sous forme de quatre types : **le chapeau diégétique, le chapeau contextuel, le chapeau biographique et le chapeau mixte**.

Selon D.Kadik (2003) **le chapeau contextuel**, présent dans les manuels de littérature, est un métatexte qui commente l'œuvre.

Quant au **chapeau mixte**, il occupe une double fonction puisqu'il réunit le commentaire sur l'œuvre et le résumé de ce qui précède l'extrait présenté.

Le chapeau diégétique, de son coté, est plus utilisé dans les textes narratifs « longs ». C'est un texte de relais, comme le qualifie D.Kadik (2003) , qui résume certains contextes absents dans la lecture didactique limitée dans le temps : horaire des cours et espace livresque didactique circonscrit. De ce fait, le didacticien, ayant le souci

[8] Nous nous inspiré de notre travail de recherche(Bouasla, A (2010), Pour une coopération scripturale et orale en didactique du texte littéraire : le cas des élèves de 1e AS, magister didactique, Université de Médé (Chapitre IV analyse du manuel de 1e AS)

[9] Nous faisons allusion aux manuels de Lagarde et Michard

de laisser le lecteur toujours « coopératif » « *éclaircit un extrait qui pourrait être ambigu sans évocation de ses antécédent* » Kadik.Dj, op cit, 326)

Enfin, **le chapeau biographique et bibliographique** est ce discours didactique ayant pour objectif de présenter la vie de l'auteur et ses œuvres. Généralement, ce chapeau est illustré par la photo de l'écrivain.

- **Le nom de l'auteur :**

Cet élément paratextuel est non moins important dans la didactisation du texte littéraire utilisé dans les manuels. Ph. Le JEUNE précise sa définition

> « *C'est une personne qui écrit et qui publie. L'auteur se définit comme étant simultanément une personne réelle socialement responsable, et le producteur d'un discours. Pour le lecteur, qui ne connaît pas la personne réelle, tout en croyant à son existence, l'auteur se définit comme la personne capable de produire ce discours, et il l'imagine donc à partir de ce qu'elle produit* » Le pacte autobiograhique, Ed Seuil :Paris.p23

Dans l'ordre paratextuel utilisé dans les manuels scolaires, le nom d'auteur occupe la troisième place comme élément paratextuel à analyser, après le titre et le chapeau. Le nom d'auteur nous renseigne sur l'identité l'auteur du texte, il est une référence qui indique une reconnaissance du scripteur dans un contexte bien précis. Il est un signe qui désigne une personne réelle mais absente à qui revient le produit (le texte).

- **Le questionnaire didactique**

Il accompagne le texte pour susciter une coopération entre l'enseignant et le lecteur. Il relève de la communication didactique établie en classe. Il est défini dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde comme *« Instrument de recherche essentiel, […] permet de recueillir de façon systématique des données*

empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées »[10]. Le concepteur du manuel le propose dans le bus désambiguïser la compréhension d'un texte. Même si le questionnaire didactique amène les apprenants à exploiter leur connaissance pour répondre aux sollicitations du concepteur des manuels, on lui reproche, cependant, comme le remarque D.Kadik, son caractère non-sincère car le didacticien en connait déjà la réponse.

Par ailleurs, de grands didacticiens (J.P.Cuq, I. Gruca, M.Hébert, M.Lebrun, J.Giasson…) soulignent l'importance d'autres dispositifs didactiques tels les débats interprétatifs, les cercle littéraires…dans la formulation de véritables questions de caractère sincère. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés, dans l'expérimentation que nous avons menée en classe, au cercle littéraire et au journal de lecture pour accompagner la lecture[11]

Notons que dans les manuels, le questionnaire didactique est omniprésent. Il suit, généralement, l'extrait ou le texte proposé à la lecture. Comme il peut devancer l'extrait dans le cas des extraits support d'exercices.

Il reste à dire que le questionnaire doit être préparatoire à l'échange et à la construction collective du sens du texte.

- **La note**

La note constitue, également, un autre élément de didactisation du texte littéraire proposé dans les manuels scolaires. Associée au texte, elle fournit une explication lexicale insérée à la fin du texte sur le même espace graphique. A noter que dans les anciens manuels la note était placée en marge du texte, à gauche, ou à droite.

Dans les nouveaux manuels algériens, la note s'intercale entre le questionnaire et le texte conjoint. Elle apparaît, généralement, en caractère identique à celui du texte et est

[10] Jean Pierre Cuq (2003), p 211

[11] Je fais allusion à ma thèse de Doctorat soutenue 2019 « Pour une coopération scripturale et orale en classe de français à l'Université par le biais du « Cercle littéraire » et du « Journal de lecture ». Le cas des étudiants de 3e année licence

pratiquement distinct du texte par un blanc marquant la hiérarchie entre les différents blocs typographiques (note et texte) dans la page imprimée.

La note annonce, amorce des "mots" nouveaux dans le texte en général qui sont signalés par des astérisques. Le mot à expliquer, parfois, n'est pas repris car il est mis en valeur à l'intérieur du texte par une visualisation différente. La note, donc, fournit une quantité d'informations pour expliquer les mots "difficiles" dans un discours plus accessibles selon la conception de base.

En tant que telle, la note didactique peut être présentée sous forme de synonymes, des exemples ou des paraphrases traduisant les mots à expliquer.

Donc, sa première fonction est de « désambiguïser » certains éléments du texte ou de l'extrait. De ce fait, elle fournit *« un complément d'information, destiné à assurer l'intelligibilité immédiate du texte ; sous forme de paraphrase ou de définition* » P. Kuentz, « L'envers du texte », littérature, n° 7, octobre, 1972, P. 14

- **Les images illustratives**

L'image, paratexte iconique, accompagne les textes littéraires pour leur apporter des informations à caractères non-linguistiques, dans le but d'élucider la compréhension. Elle ne peut acquérir son plein sens sans le texte, toutefois elle sert comme complément qui permet aux apprenants de visualiser le sens. Dans l'aire scripturale, elle peut précéder ou succéder le texte qu'elle accompagne.

- **L'extraction**

Selon le C.N.R.T.L (Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), l'extraction consiste à « *sélectionner, dans une œuvre, un fragment intéressant, significatif. Extraire un passage, une citation d'une lettre »*[12]. Il s'agit de retenir une (ou des) partie(s) seulement du texte authentique sans déformer, bien évidemment, son sens.

[12] Une définition est tirée du site http://www.cnrtl.fr/definit (consulté le 02/05/2018)

TD n°05 (En rapport avec le texte littéraire dans les manuels scolaires)

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire et sa didactisation

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir les éléments que l'on peut utiliser pour didactiser le texte littéraire
- Commenter la didactisation d'un texte littéraire dans un manuel scolaire
- Savoir didactiser un texte littéraire à l'aide des éléments

Activité n°1:

Commentez la didactisation faite sur le texte de *La Chèvre de M .Seguin*[13]

[13] L'exemple est pris de l'article **Hidayet Benabadji Mehdid**, « Vers une re-didactisation des textes littéraires : exemple de " *La Chèvre de M. Seguin* " dans le manuel algérien de 5ème année primaire », *Insaniyat / إنسانيات*[En ligne], 79 | 2018, mis en ligne le 31 juillet 2019, consulté le 21 janvier 2021. URL : http://journals.openedition.org/insaniyat/18656 ; DOI : https://doi.org/10.4000/insaniyat.18656

Texte authentique	Texte didactisé	Texte re-didactisé
1.« **Comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de** gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe qui vous écorche le cou *!... C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos* !...Les chèvres, il leur faut du large ». (46 mots)	1. « **Comme on doit être bien là-haut,** dans la montagne ! se dit-elle. **Quelle plaisir de** courir et de brouter *l'herbe fraîche* !», (21mots)	1. comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader et de brouter l'herbe fraîche ! (18 mots)
2. « **Ecoutez monsieur Seguin,** je me languis chez vous, **laissez-moi aller dans la montagne**. -Ah ! mon Dieu !...Elle aussi ! cria M. Seguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle *; puis, s'asseyant dans l'herbe à* côté de sa chèvre : -Comment Blanquette, tu veux me quitter ! Et Blanquette répondit :-Oui, monsieur Seguin -Est-*ce que l'herbe te manque ici* ? -Oh ! non ! monsieur Seguin. -Tu es peut-être attachée de trop court ; veux-*tu que j'allonge ta corde* ! -*Ce n'est pas la peine, monsieur Seguin.* -*alors, qu'est ce qu'il te faut ! qu'est ce que* tu veux ? -Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin. -**Mais**, malheureuse, ***tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne… Que feras-tu quand il viendra ?...*** **- Je lui donnerai des coups de corne,** monsieur Seguin. *-Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a* mangé des biques autrement encornées que *toi…* ».(160 mots)	2. « **écoutez monsieur Seguin** je *m'ennuie ici,* **laissez-moi aller dans la montagne** ! », **Mais tu ne sais pas *qu'il y a le loup dans la montagne … que* feras-tu quand il viendra ?** », **Eh bien ! je lui donnerai des coups de cornes** ». (45 mots)	2.-écoutez M. Seguin, je m'ennuie chez vous, laissez-moi aller dans la montagne. - Mais tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne ? Répond M. Seguin, que feras-tu quand il viendra ? - Je lui donnerai des coups de cornes M. Seguin.» M. Seguin se dit : - Encore une que le loup va me manger. Eh bien, non, je te sauverai malgré toi. M. Seguin décide de l'enfermer dans l'étable mais il oublie de fermer la fenêtre : c'est par là que Blanquette se sauve. (89 mots)

✓ Réponse possible

Si nous comparons le passage du texte authentique à celui du texte didactisé, nous remarquons que l'extraction est insuffisante comparée au volume du texte authentique. Les passages en gras, dans le texte didactisé, montrent qu'ils sont pauvres par rapport au texte authentique. En ce qui concerne le deuxième passage, il est clair que la discussion de M. Seguin avec sa chèvre doit être conservée pour éviter l'ambigüité de son comportement. L'auteur[14] de l'article estime qu'en 5e A.P., qui correspond à la 2ème année de français, les élèves sont en mesure de comprendre des formes littéraires simples. C'est pourquoi il est, préférable et très utile dans la première partie (selon la segmentation qu'il propose) de conserver le passage décrivant la chèvre « ***Ah ! Qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin ! Qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs***

[14] **Hidayet Benabadji Mehdid**,op cit

poils blancs qui lui faisaient une houppelande ! et puis, docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre… ».
Par ailleurs, la description de la montagne est, elle aussi, indispensable à la suite du texte. En effet, la beauté du paysage justifie l'attirance qu'éprouvent les chèvres de M. Seguin pour cette nature au point qu'elles bravent le loup et la mort :

« Dans la montagne elle est reçue comme une petite reine : les châtaigniers se baissaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches. Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage, et sentaient bon tant qu'ils pouvaient. Toute la montagne lui fit fête ».

L'extraction est intervenue pour réduire le texte authentique qui est assez long.

Activité n°02 :

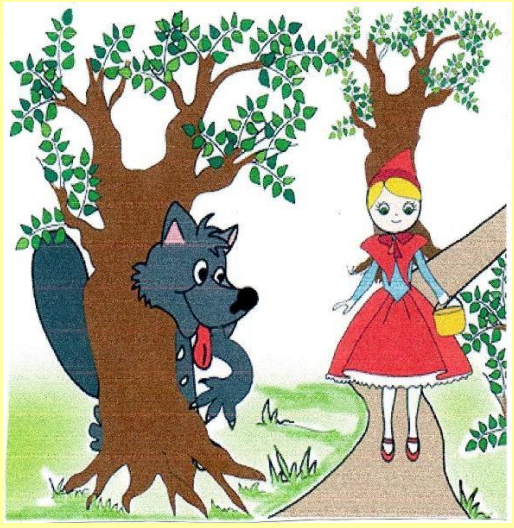
Le Petit Chaperon Rouge rend visite à sa grand-mère



Il était une fois une petite fille, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa grand-mère plus folle encore. Sa grand-mère lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui allait si bien, qu'elle le portait tout le temps et qu'on l'appelait le Petit Chaperon rouge. Un jour sa mère ayant cuit et fait des galettes lui dit :

– Va voir comme se porte ta grand-mère, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. Mais surtout traverse la forêt sans t'arrêter, reste sur le grand chemin, le plus court, et ne parle à personne.

Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans la forêt, elle rencontra compère le loup. Le loup avait bien envie de la manger mais il n'osa pas, à cause des bûcherons qui étaient dans la forêt.



Le Petit Chaperon Rouge rencontre le loup

Il lui demanda où elle allait, hélas, le petit chaperon rouge oublia les conseils de prudence de sa mère.

Pour sa défense, elle ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un loup. Elle lui dit :

– Je vais voir ma grand-mère, je lui porte une galette avec un petit pot de beurre que ma mère lui envoie.

– Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le loup.

D'après Charles Perrault

A suivre…

MOTS EXPLIQUES :

Un petit chaperon rouge : C'est une sorte de capuchon couvrant la tête et le cou, jusqu'aux oreilles.

Les bûcherons : Hommes qui coupent du bois.

JE COMPRENDS LE TEXTE :

1. Pourquoi la fillette s'appelle-t-elle « Chaperon Rouge » ?
2. Que lui demande sa maman ?
3. Quels conseils lui donne sa maman ?
4. Qui la fillette rencontre-t-elle dans les bois ?
5. Pourquoi le loup ne la mange-t-il pas tout de suite ?

Le texte donné ci-après est extrait du manuel de 2e Année cycle moyen, dites à l'aide de quels moyens didactiques le texte littéraire a été didactisé. Commentez cette didactisation.

Activité n°03 :

En vous inspirant du cours, procédez à la didactisation du texte donné ci-après en classe de 1e secondaire.

Texte :

Un renard tombé dans un puits prenait son mal en patience. Or, un bouc, press par la soif, vint lui aussi au même puits ; apercevant le renard, il lui demanda si l'eau était bonne.

L'autre, ravi de l'aubaine, en fit l'éloge en affirmant que c'était une eau délicieuse, invita le bouc à descendre.

Manque de réflexion et gourmandise : il descendit. Tout en apaisant sa soif, en compagnie du renard, il regardait la sortie. Le renard prit les devants et dit : » j'ai un bon moyen, si tu veux que l'un et l'autre nous ayons la vie sauve : appuie, si tu le veux bien, tes pieds devant au mur et dresse tes cornes ; je grimperai et te tirerai toi aussi ». Le bouc sur le champ suivit le conseil du renard ; le renard grimpa sur ses pattes, sur ses épaules puis sur ses cornes et atteignit le trou du puits. Il sortit et s'éloigna.

Le bouc lui reprocha alors de ne pas respecter leur accord.

Le renard se retourna et lui dit : « L'ami, si tu avais autant de cervelle que tu as de poil dans ta barbe, tu ne serais pas descendu avant d'avoir examiné la sortie ».

ESOPE, *Fables*, Ed. Les Belles lettres

.

Cours n°06

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le rôle du texte littéraire en classe de langue

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaître les fonctions et les rôles du texte littéraire en classe de langue étrangère
- Savoir exploiter le texte littéraire en classe de langue étrangère

Déroulement de la leçon

1-Rappel

Rappel du cours précédent ou proposer une activité de stimulation en rapport avec le cours précédent

2-Pourquoi enseigner le texte littéraire en classe de langue

Cette question est importante à poser même si elle n'est plus à l'ordre du jour dans le débat didactique actuel, car elle nous permet de comprendre et saisir les apports du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les réponses sont multiples mais elles s'accordent sur des points communs et presque infinis. Je cite le grand didacticien de la littérature Y.Reuter (1999) qui établit un inventaire qui passe du développement des compétences linguistiques à la formation de la personnalité.

> *« […] développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité. »*

Donc, à partir de cette citation, je peux résumer le rôle du texte littéraire en classe comme ainsi.

- **En lecture**
  - ✓ **Une source de plaisir**

Le texte littéraire peut devenir une source de plaisir, de détente et d'évasion pour un lecteur qui veut s'échapper des lassitudes de la vie quotidienne.

  - ✓ **Quête de sens**

La littérature permet aux lecteurs de comprendre le monde qui les entoure, de lui donner un sens tout en cherchant à le comparer avec leur vie réelle.

  - ✓ **Développement affectif**

Le lecteur a tendance à s'identifier aux personnages. Les écrivains savent traduire les sentiments en mots, le livre peut servir à clarifier des sentiments. Le jeune lecteur qui se

trouve face à des sentiments, des émotions comme la crainte, le sentiment de rejet, la tristesse, peut s'identifier à un personnage qui vit le même problème que lui et faire siennes les solutions envisagées par le personnage.

- ✓ **Développement social**

La lecture peut amener les enfants à comprendre les qualités humaines véhiculées dans les histoires, à élargir leurs perspectives sur les autres, à devenir plus tolérants.

- ✓ **Développement culturel**

Quant au développement culturel, nous considérons le texte littéraire comme un vecteur de valeurs culturelles par excellence. Ce support véhicule une diversité culturelles riche pleine de mœurs, de pensées et de manière de vivre qui permettent aux apprenants d'en profiter. A travers la confrontation de leurs représentations vis-à-vis son savoir et de nouveaux savoirs qu'ils acquièrent, les apprenants du français langue étrangère élargissent, encore une fois, leur horizon grâce à ces nouveaux savoirs apportés par les textes littéraires discutés en classe. Ceux-ci (les textes littéraires) constituent, tout compte fait, des supports importants pour l'acquisition d'une compétence interculturelle tant évoquée par le cadre commun de références pour l'enseignement des langues et des cultures étrangères.

La littérature peut, dans ce sens, inciter le lecteur à amorcer des réflexions sur sa façon de vivre (contradiction, inconsistance), lui offrir une ouverture à la réalité multiculturelle, l'aider à comprendre d'autres modes de vie.

- ✓ **Développement cognitif et métacognitif**

Plus les élèves discutent des textes littéraires, plus ils ont de chance de développer une pensée d'ordre supérieur, une pensée critique. A travers les discussions sur la littérature, les élèves apprennent à reconnaître des imprécisions dans leur compréhension, à expliquer leur position, à chercher de l'information pour résoudre des incertitudes, à considérer le point de l'autre et à confronter leurs idées de façon plus réflexive.

✓ **Acquisition de vocabulaire et de syntaxe**

Les textes littéraires, avec toute leur diversité, peuvent devenir un support incontournable dans l'acquisition d'une langue étrangère. Cela implique de réserver à ces supports une place importante en classe. En effet, la langue du texte littéraire est perçue comme étant « la belle langue » connue par un style littéraire où dominent un vocabulaire polysémique et une syntaxe recherchée. Peytard parle de structures syntaxiques « *modelées avec art* » (1982), il s'agit d'un « *espace de langage* » selon les termes de R. Barthes ou encore comme « *un laboratoire de langage qui révèle les potentialités de la langue* ». Cette richesse linguistique le place comme un support idéal pour travailler les structures syntaxiques et le lexique. L'apprenant découvre les possibles de la langue et apprend de nouvelles phrases. Donc, il développe une compétence linguistique qui va enrichir une compétence communicative.

En résumé

« *La littérature remplit plusieurs rôles chez l'enfant et l'adolescent : elle leur sert à mieux connaître le monde qui les entoure tout en les aidant à construire des attitudes positives, comme l'estime de soi, la tolérance envers les autres, la curiosité envers la vie. La lecture peut être un moyen d'interpréter l'expérience humaine, de définir ce que l'on est et ce que l'on pourrait être, de considérer des possibilités nouvelles et d'envisager des voies inédites. La littérature peut non seulement servir à informer sur la vie mais à transformer la vie »*

TD n°06 (En rapport avec le rôle du texte littéraire en classe

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le rôle du texte littéraire en classe de langue

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir le rôle du texte littéraire en classe de langue
- Savoir proposer des activités sur le rôle du texte littéraire en classe à partir d'un support (texte littéraire).

- **Activité :**

  Quelles activités pouvez-vous proposer à partir du texte donné ci-après.

Texte :

Un renard tombé dans un puits prenait son mal en patience. Or, un bouc, press par la soif, vint lui aussi au même puits ; apercevant le renard, il lui demanda si l'eau était bonne.

L'autre, ravi de l'aubaine, en fit l'éloge en affirmant que c'était une eau délicieuse, invita le bouc à descendre.

Manque de réflexion et gourmandise : il descendit. Tout en apaisant sa soif, en compagnie du renard, il regardait la sortie. Le renard prit les devants et dit : » j'ai un bon moyen, si tu veux que l'un et l'autre nous ayons la vie sauve : appuie, si tu le veux bien, tes pieds devant au mur et dresse tes cornes ; je grimperai et te tirerai toi aussi ». Le bouc sur le champ suivit le conseil du renard ; le renard grimpa sur ses pattes, sur ses épaules puis sur ses cornes et atteignit le trou du puits. Il sortit et s'éloigna.

Le bouc lui reprocha alors de ne pas respecter leur accord.

Le renard se retourna et lui dit : « L'ami, si tu avais autant de cervelle que tu as de poil dans ta barbe, tu ne serais pas descendu avant d'avoir examiné la sortie ».

ESOPE, *Fables*, Ed. Les Belles lettre

Cours n°07

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire en classe de langue et l'intertextualité

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaître la notion de l'intertextualité
- Savoir exploiter la notion de l'intertextualité en classe de langue

Déroulement de la leçon

1-Rappel

Rappel du cours précédent ou proposer une activité de stimulation en rapport avec le cours précédent

Introduction :

Il s'agit dans ce cours de vous initier à la notion d'intertextualité, notion émergée dans le champ de la critique littéraire et qui devient au fil du temps un objet de théorisation multiple. C'est un outil incontournable dont les étudiants ont besoin, d'une part, pour analyser les textes littéraires, et d'autre part, pour construire de manière plus cohérente la compétence littéraire et culturelle des étudiants.

- **De la définition de l'intertextualité**

Si nous nous contentons d'une définition générale, nous dirons que l'intertextualité est une référence à un texte antérieur. Or, cette acception rend la tâche difficile pour nous entendre sur une définition unanime. Le dictionnaire du littéraire définit l'intertextualité comme suit :

> « *Au sens strict, on appelle intertextualité le processus constant et peut être infini de transfert de matériaux textuels à l'intérieur de l'ensemble des discours. Dans cette perspective, tout texte peut se lire comme étant à la jonction d'autres énoncés, dans des liens que la lecture et l'analyse peuvent construire ou déconstruire à l'envi. En un sens plus usuel, intertextualité désigne les cas manifestes de liaison d'un texte avec d'autre»* (Paul Aron, 2004, p318)

Mais si on remonte aux origines de l'intertextualité, nous devons celles-ci aux travaux des formalistes russes qui montrent que l'évolution de la littérature se fait par la présence effective d'une œuvre dans un ensemble d'œuvres et à travers une réactualisation des formes existantes précédemment. Nous reconnaissons, également, les travaux de Michaïl Bakhtine et la notion de dialogisme qu'il entend par la présence ou la situation de tout énoncé de tout type de discours au carrefour, au point de rencontre ou au centre d'enchevêtrement d'autres énoncés qui le construisent. En d'autres termes,

Bakhtine considère la littérature comme « *un dialogue constant avec elle, comme une compétition de l'écrivain avec les formes littéraires existantes* » (1975)

En 1967, Julia Kristeva remplace la notion de «dialogisme » par celle de « l'intertextualité » qu'elle introduit dans le champ de la critique littéraire française. Dans son ouvrage : *Sémiotiké, Recherche pour une sémanalyse*, Kristeva donne la définition suivante : «*Tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité, et le langage poétique se lit, au moins, comme double* » (1969,p84).

Quant à Gérard Genette, il élargit le concept et propose « la transtextualité » comme autre concept plus générique pour exprimer l'ensemble des relations qu'un texte entretient avec les autres textes. Autrement dit, tout ce qui met le texte « *en relation, manifeste ou scrète, avec d'autres textes* ». (Gerard.G, *Palimpseste*). Il existe cinq type de transtextualités.

- ✓ **L'intertextualité** : Gerard Genette la définit comme suit :

  « *Je le définis pour ma part, d'une manière sans doute restrictive, par une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes [...]. Sous sa forme la plus explicite et la plus littérale, c'est la pratique traditionnelle de la citation (avec guillemets, avec ou sans référence précise) ; sous une forme moins explicite et moins canonique, celle du plagiat (chez Lautréamont, par exemple), qui est un emprunt non déclaré, mais encore littérale ; sous forme encore moins explicite et moins littérale, celle de l'allusion, c'est-à-dire d'un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, autrement non recevable* »[1].

- ✓ **La paratextualité** : c'est la relation d'un texte avec ce qui l'accompagne (préface, préambule, notes…)
- ✓ **La métatextualité** : c'est tout ce qui concerne le discours critique sur un texte (commentaire, dissertation, glose…)
- ✓ **L'architextualité** : c'est l'ensemble des déterminations thématiques, formelle qui rattachent un texte à un genre particulier

- ✓ **L'ypertextualité** : c'est toute relation unissant un texte « B » (hypertexte) à un texte « A » (hypotexte) à l'exclusion du commentaire, par exemple (la parodie, le pastiche, la traduction…

Références bibliographiques :

- Bakhtine Mikhaïl (trad. du russe par Isabelle Kolitcheff, préf. Julia Kristeva), La Poétique de Dostoïevski, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essai » (no 372), 1008 (1re éd. 1970)
- Barthes Roland, « texte » de l'Encyclopédie Universalis
- KRISTEVA, J. (1969a), « Pour une sémiologie des paragrammes », Semeiotike : recherches pour une sémanalyse, Paris, Seuil, p. 113-146
- Genette Gérard, Palimpsestes, Seuil, Paris, 1982
- Genette Gérard, Seuils, Seuil, Paris, 1980
- Riffaterre Michel, «La trace de l'intertexte», La Pensée n° 215, octobre 1980, p. 4-19. 20. -

TD n°07 (En rapport avec le rôle du texte littéraire en classe

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : l'intertextualité

Objectif :A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- ➢ Découvrir le rôle du texte littéraire en classe de langue
- ➢ Savoir proposer des activités sur le rôle du texte littéraire en classe à partir d'un support (texte littéraire).

Activité n°01

A la lumière de ce que vous avez retenu dans ce cours, dites en quoi cette notion pourrait nous servir en didactique du texte littéraire. C'est-à-dire comment peut-on l'exploiter dans l'enseignement du texte littéraire. (donnez des exemples ou proposez des activités d'application)

Activité n°02

Lisez les trois exemples puis répondez aux questions

Exemple1 :

Texte A, Hypotexte Le Cid de Pierre Corneille Acte 1, Scène 4[15]

Ô rage ! Ô désespoir ! ô vieillesse ennemie !

N'ai-je donc tant vécu que pour cette infamie ?

Et ne suis-je blanchi dans les travaux guerriers

Que pour voir en un jour flétrir tant de lauriers ?

Texte B, Hypertexte de Racine, Boileau et autres Le Chapelain décoiffé

O rage, ô désespoir !

O perruque ma mie !

N'as-tu donc tant duré que pour tant d'infamie ?

N'as-tu trompé l'espoir de tant de perruquiers

Que pour voir en un jour flétrir tant de lauriers ?

Exemple2.

[15] Exemple tire du Polycopié conçu par ZOURANENE Tahar Maître de conférences (Classe B) en sciences des textes littéraires 2017/2018.

Dans L'éducation sentimentale à travers le discours de Frédéric, Flaubert écrit :

« Quelquefois vos paroles me reviennent comme un écho lointain, comme le son d'une cloche apporté par le vent » Pour décrire la banalité de cette image, et l'abondance des comparaisons,

Proust écrit :

« Par moment, la monotonie de son discours est telle qu'il ne se distinguait plus du silence comme une cloche dont la vibration persiste, comme un écho qui s'affaiblit »

Exemple3.

Texte1.

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile: «Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués.» Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : «Ce n'est pas de ma faute.» II n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

Camus, L'étranger, « Incipit ».

Texte2.

«Aujourd'hui, M'ma est encore vivante. Elle ne dit plus rien, mais elle pourrait raconter bien des choses. Contrairement à moi. Je veux dire que c'est une histoire qui remonte

à plus d'un demi-siècle. Elle a eu lieu et on en a beaucoup parlé. Les gens en parlent encore, mais n'évoquent qu'un seul mort, alors qu'il y en avait deux, de morts. Oui, deux. La raison de cette omission? Le premier savait raconter, au point qu'il a réussi à faire oublier son crime, alors que le second était un pauvre il est lettré, un anonyme, qui n'a même pas eu le temps d'avoir un prénom. Le second mort, celui qui a été assassiné, est mon frère. Il ne reste que moi pour parler à sa place. C'est pour cette raison que j'ai appris à parler cette langue. Je vais faire ce qu'on a fait dans ce pays après son indépendance : prendre une à une les pierres des anciennes maisons des colons et en faire une maison à moi, une langue à moi. Mon pays est jonché de mots qui n'appartiennent plus à personne et qu'on aperçoit sur les devantures des vieux magasins, dans les livres jaunis, sur des visages...

Daoud, Meursault contre-enquête, 2013

Hypotexte :……

Hypertexte : …….....

Type de relation : …….....
Description de la relation :…….

Cours n°08

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire et la lecture

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaître la relation entre le texte littéraire et la lecture ;
- Connaître les théories de la réception (celles de HANS, ISER, ECO et celle de PICARD.
- Maitriser les notions émergées de ces théories à savoir : le lecteur implicite, la créativité du lecteur, la coopération interprétative, l'écart esthétique…
- Comprendre l'émergence de la notion de « la lecture littéraire »

Déroulement de la leçon

1. Rappel

Rappel du cours précédent

2. Introduction

L'une des questions qui préoccupe les didacticiens de la littérature est celle de la relation entre le texte littéraire et la lecture. Quelle relation lie le texte littéraire et l'acte de lire ? La réponse à cette question est présente dans la citation de Jean Paul Sartre qui compare le texte littéraire à une toupie qui n'existe qu'en mouvement. Ce mouvement est bien, évidemment, la lecture.

> *« [...] l'objet littéraire est une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte qui s'appelle la lecture et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer, hors de là il n'y a que de traces noirs sur le papier »* (1985 :52).

Autrement dit, le texte littéraire n'est qu'un « signifiant » qui quitte cette « face matérielle » grâce à l'acte de lire, Et c'est à travers ce même acte qu'il retrouve sa plénitude, voire son « signifié »

Or, cette relation a été sous-estimée par la théorie littéraire qui donnait plus d'importance au texte. Il a fallu attendre les contributions de l'Esthétique de la réception et celles d'Umberto Eco qui ont suscité un glissement de l'intérêt des théoriciens du texte à la lecture. Dès lors, ce changement a provoqué une véritable révolution conceptuelle qui était à la source d'un renouveau des études littéraires et plus précisément la lecture du texte littéraire.

3. Les théories de la réception

Notons, tout d'abord, que les théories de la réception ont été d'un grand apport dans la création de la notion de la *« lecture littéraire »* du texte littéraire. Ainsi, verrons-nous les travaux des trois grands théoriciens de la Réception : Hans Robert Jauss, Wolfgang

Iser, Umberto Eco et ceux d'un théoricien de la lecture littéraire à savoir Michel Picard[16]. Il est à noter, également, que grâce à ces théories, le lecteur redécouvert est placé au centre de l'activité critique.

3.1. Hans Robert Jauss et « l'horizon d'attente »

Son analyse développée dans son ouvrage « *Pour une esthétique de la réception* » (Jauss. H.R, 1978) dont on n'arrête pas de parler, offre un grand intérêt aux chercheurs. Après avoir critiqué l'histoire littéraire qui s'est toujours tenue à étudier son objet à partir de deux instances : l'auteur et le texte, il focalise son intérêt sur la troisième instance : le lecteur. Cette instance est plurielle et dynamique dans la synchronie se posant, ainsi, le problème de la diversité culturelle[17]. Une autre diversité dans la diachronie est liée principalement à « l'historicité » du lecteur. En effet, chaque époque a son champ référentiel dans lequel, chaque lecteur inscrit le texte afin de construire sa lecture. C'est ainsi que Jauss décrit l'attitude du lecteur à partir du concept d'« horizon d'attente »

> *Même au moment où elle parait une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'informations[...] d'annonces de signaux –manifeste ou latent- de références implicites de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception. Elle évoque des choses lues, met le lecteur dans telle ou telle disposition [...] attente qui peut à mesure que la lecture avance, être entretenue, modulée, réorientée [...] selon des règles de jeu par la poétique explicite ou implicites des Genres et des styles »* R.H.Jauss (trad) Gallimard Cité par M.C. Albert et M. Souchon 2000 p41

Précisons que la connaissance de ces règles de jeu se nourrit par les lectures antérieures du lecteur. Plus elles sont étoffées et nombreuses, plus son horizon d'attente est riche. Cette même attitude est développée dans une perspective sémiotique chez Eco qui parle de « scénarios intertextuels ». Pour lui, *« Aucun texte n'est lu indépendamment*

[16] Je reprends l'essentiel de l'article d'Annie Rouxel « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » qui insiste sur les apports de quatre figures emblématiques de ces théories de la réception (Rouxel, 2004)

[17] Les maisons d'édition tiennent compte de cette particularité (Minuit et Gallimard en sont l'exemple)

de l'expérience que le lecteur a d'autres textes » (Eco 1985). Dans cette même perspective, Jauss parle d'« *écart esthétique* » un concept propre au texte littéraire se lisant, ainsi, comme une marque de ses caractéristiques. Certaines œuvres littéraires respectent l'attente du lecteur et coopère avec lui alors que d'autres déjouent cette attente en transgressant les règles des genres que le lecteur s'attend à ce qu'elles soient respectées tout le temps.

3.2. Wolfgag Iser et la création du lecteur

Dans son ouvrage *L'acte de lecture* W.Iser expose sa théorie qui repose sur deux idées principales :

- L'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte : elle doit s'intéresser aux conditions de constitution du sens.
- Il existe, inscrit dans chaque texte, *« un rôle du lecteur* » « une structure textuelle d'immanence du récepteur » qui constitue «*le lecteur implicite* » (Dufays et al, 2005)

Ainsi, Iser reconnait que *« l'auteur et le lecteur prennent […] une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle de jeu »* (W.Iser 1975). Le lecteur sollicité par « *les lieux d'indétermination* » pour reprendre les termes de Leerstelle, recrée le texte. Toute œuvre met en place une représentation de son lecteur qui oriente sa réception et dirige sa lecture. Ainsi, il s'autorise en colmatant les *« blancs* » à créer de nouvelles interprétations.

3.3. Umberto Eco et la coopération interprétative

Dans son ouvrage « Lector in fabula », Umberto Eco (1979) nous invite à concevoir l'acte de lire comme « *coopération interprétative* ». Alors, il souligne l'incomplétude du texte conçu comme *« tissu d'espaces blancs d'interstices à remplir qui vit sur la prévalue de sens qui est introduite par le destinataire »* (U. Eco, 1979 : 66 cité par Kadik, op cit). Pour Eco, le texte est destiné à être actualisé, l'auteur prévoit un « *lecteur modèle* » capable de coopérer à cette actualisation. Ce « *lecteur modèle* » est défini

comme : *« Un ensemble de conditions de succès ou de bonheur établies textuellement qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel »* U.Eco, 1979

Donc le lecteur « coopère » et construit la signification immanente des « *structures discursives* » et « *structures narratives* » prévues par le scripteur (l'auteur). Ce dernier, à l'aide des indices textuels glissés dans le texte stimule la compétence encyclopédique du lecteur pour réussir « *la communication littéraire* » ou « *le pacte de lecture* ».

Par ailleurs, Eco distingue les textes dits « *fermés* » qui programment l'interprétation en répondant à l'attente du lecteur et les textes dits « ouverts » qui ouvrent le champ à la sémiosi illimitée.

En analysant la nouvelle d'Alphonse Allais *Un drame parisien,* il explique cette distinction. Parce qu'il a trop « coopéré », le lecteur a émis de fausses inférences en s'appuyant sur un « *scénario intertextuel stéréotypé* » qui l'a induit à « *l'échec interprétatif* ». Ce dernier est à prendre, cependant, comme un échec interprétatif toléré qui peut procurer un plaisir de lire puisqu'il ne porte pas atteinte au moyen narratif du texte.

3.4. Michel Picard et sa théorie du « jeu »

Contrairement aux théories précédentes qui s'intéressent au lecteur théorique, M. Picard, dans son ouvrage *Lecture comme jeu* et dans une perspective psychanalytique, s'intéresse au lecteur réel empirique. L'idée qui a retenu les didacticiens est que tout lecteur s'incarne en multiplicités d'identités et de postures.

Pour Picard (1986) « *le vrai lecteur a un corps, il lit avec* ». Sa conception de lire est fondée sur la théorie du *« jeu »* qui se présente sous deux formes en reprenant la distinction qu'a faite le psychanalyste Winnicott entre « *playing* » et *« game ».*

- Le « playing » désigne les jeux de rôle et l'identification à une figure imaginaire

- Le « game » désigne, quant à lui, les jeux de règles à caractère réflexif comme le jeu d'échec.

Ainsi, Annie Rouxel (2004) synthétise dans son article « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » les trois instances lectrices que Picard distingue dans son ouvrage *La lecture comme jeu*:

> *Ainsi, **le liseur** est la personne physique qui maintient sourdement le contact avec le monde extérieur, **le lectant** désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et **le lu** renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions si bien que l'on peut dire que la personnalité du lecteur est " lue.(A. Rouxel, 2004)*

Ces trois instances interfèrent en un jeu de « *participation* » et de « *distanciation* ». Impossible de lire sans entrer dans un jeu de rôle et impossible de lire en ignorant le jeu et ses règles. En ce sens le « *liseur* » et le *« lu* » fondent la posture de « *participation* » et « *l'investissement fantasmatique* » du lecteur ; quant au « *lectant* », il prend du recul pour instaurer une distance avec le texte. Toutes ces instances nourrissent le plaisir de lire chez le lecteur qui oscille entre ce jeu de *« participation* » et de « *distance* ».

Ce modèle qui a marqué les nouvelles théories de la lecture, a été repris et revu par Vincent Jouve (1993). A la différence du modèle de Picard, Jouve renonce à l'instance de « *liseur* » qu'elle considère peu opératoire, divise la posture participative entre l'instance du *« lu* » passif et du *« lisant* » actif, maintient la posture distanciée de l'instance « *lectant* ».

4. La lecture littéraire

Tout ce soubassement que je viens de présenter est l'origine de l'émergence du concept de « lecture littéraire ». Cette dernière reste encore problématique puisqu'elle est, toujours, en quête d'une définition accueillie à l'unanimité. Elle nous rappelle, d'ailleurs, la problématique du texte littéraire dont la définition reste liée, finalement, à des prises de position de certains théoriciens ou à des décisions institutionnelles

(G.Genette, 1982). Passée de préconcept[18] (Y. Reuter 1996) au concept (Dufays 2002 ; Dufays et Daunnay 2007), la lecture littéraire semble être, à minima, définie et sa définition semble être acceptée par l'ensemble des chercheurs didacticiens ou littéraires.

Néanmoins, il reste à préciser que chaque théoricien la conçoit selon l'angle de vue qu'il préfère adopter. Le concept de « *lecture littéraire* » est qualifié comme un « *régime* » (M. Marghescou, 2009) ou un « *mode* » (K.Canvat, 1999) qui confère au texte son caractère littéraire (Annie Rouxel, 1993). Je vais, à présent, décrire les principaux modèles retenus jusque-là pour leurs caractéristiques centrées davantage sur le lecteur.

4.1. Le modèle de Dufays

Ce modèle repose sur trois modélisations distinctes selon qu'elle privilégie la distanciation, la participation psychoaffective ou le va-et-vient dialectique (Dufays 1994).

4.1.1. La lecture littéraire comme « distanciation »

Cette première conception est fondée sur la distanciation qui peut être comparée le plus souvent à la lecture herméneutique de Rifaterre (1982) à la lecture pseudo-référencielle de Stierle (1979) ou « *la coopération interprétative* » d'Eco (1985).

Dans son ouvrage *Le concept de littérarité*, Marghescou, n'employant pas encore le concept de « lecture littéraire », se contente de décrire la manière dont le lecteur littérariserait les textes en faisant appel à une triple opération : suppression de la valeur anecdotique, manifestation de ses valeurs symboliques et activation maximale de sa polysémie (Dufays 2002). Cette « littérarisation » va de pair avec l'accès à la symbolisation d'activités cognitives et culturelles variées (Dufays 2002)

[18] Lors de sa participation au colloque de Louvain 1995 intitulée « La lecture littéraire en classe de français » Y.Reuter déclarait que « la lecture littéraire » est une abstraction, un préconcept »

4.1.2. La lecture littéraire comme « participation »

Il semble que la posture de « *la lecture distanciée* » permet au lecteur une sensibilisation et un attardement sur le fonctionnement du texte lui permettant de développer le sens de sa réception esthétique.

Cependant, dans « *la lecture participative* » le lecteur adopte une autre posture qui lui permet, cette fois-ci, de vivre une expérience imaginaire. C'est ainsi qu'il s'incarne en personnages pour participer au déroulement de l'histoire. Il s'abandonne à « *l'illusion référentielle* » grâce à son implication psychoaffective dans les référents du texte. Cette posture de lecture est comparée, le plus souvent, à la lecture littéraire heuristique de Riffaterre ou de ce qu'Umberto Eco appelle l'utilisation du texte (Eco, 1985) ou encore à la posture de M. de Certeau (1985) qui conçoit l'acte de lire le littéraire comme « *braconner* » dans la marge des pratiques de lecture socialement établies et donc, s'approprier librement les textes (M.de Certeau cité par Dufays 2007).

Quant à Postlaniec (1992), dans son essai de *De la lecture à la littérature*, il met au premier plan le plaisir, l'étonnement et l'admiration que les textes suscitent chez les lecteurs. A cette conception de la lecture qualifiée « *littéraire* », on associe d'autres valeurs telles que la lisibilité (l'unité, la cohérence de la conformité aux codes génériques du rapport à la réalité, de la conformité éthique et de la référencialité (Dufays 1991 : 91).

En didactique, cette conception a permis la valorisation des réceptions spontanées, la mise en cause des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun (Dufays 2002).

Cependant, il faut noter que prises séparément, la lecture « *distanciée* » et la lecture « *participative* » présentent des limites. Donc, ni l'une ni l'autre ne parait en mesure de revendiquer, à elle seule, l'appellation de « *lecture littéraire* ». Ce qui a amené, par ailleurs, J.L.Dufays à proposer un autre modèle de lecture qui intègre les deux postures à la fois.

4.1.3. La lecture littéraire comme « va-et-vient »

Cette troisième conception met en tension les deux conceptions de lecture présentées précédemment. Elle trouve son origine chez Picard qui la développa, dans son ouvrage *Lecture comme jeu* en 1996[19]. Lire littérairement consiste à adopter une posture « *distanciée* » et une posture « *participative* ». C'est ainsi que le lecteur active au maximum les tensions axiologiques permettant aux lecteurs de s'approprier les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fonctionnalité) (Dufays 2006, 2007).

TD n°08

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire et la lecture

Objectif :A l'issue de ce TD, l'étudiant sera capable de

- Connaitre et comprendre la relation entre texte littéraire et la lecture
- Savoir exploiter les notions théoriques présentées en cours à savoir l'horizon d'attente, l'écart esthétique, la création du lecteur, la théorie du jeu…

Activité n°01

A la lumière de ce que vous avez retenu dans ce cours, expliquez l'apport des théories de la réception dans le renouveau de la lecture critique des textes

[19] J'ai, déjà, présenté sa théorie (voir supra)

littéraires. Comment peut-on exploiter ces théories en classe. (Donnez des exemples ou proposez des activités d'application)

Activité n°02

En vous basant sur la théorie du jeu de Picard, proposez des activités ou des questions pour permettre aux apprenants de mettre en pratique les postures dont parle Michel Picard.

Cours n°09

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire et la lecture compréhension

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et maitriser les objectifs de la lecture/compréhension d'un texte littéraire;
- Savoir concevoir et analyser des questions didactiques

Déroulement de la leçon

1. **Rappel**

Rappel du cours précédent

2. Introduction

Pour lire et comprendre un texte, il est plus judicieux de s'approprier certains outils permettant d'assurer l'analyse du support d'une manière rigoureuse et efficiente. Ce cours se propose d'exposer les outils théoriques qui peuvent amener les étudiants à effectuer une « lecture critique » permettant de dépasser la « lecture naïve » à laquelle ils procèdent généralement pour comprendre le fonctionnement du texte. Dans ce qui suit, je présenterai les objectifs de la lecture/compréhension.

3. Les objectifs de la lecture /compréhension[20]

L'étudiant est tenu d'avoir une vision claire sur les objectifs assignés lors de l'exploitation d'un texte qu'il soit littéraire, journalistique, scientifique ou autre.

3.1. Les objectifs linguistiques

Ces objectifs permettent aux étudiants d'acquérir des connaissances académiques quant à l'étude des textes qui est avant tout axée sur l'acquisition de la langue.

En effet, un texte, c'est avant tout de la langue mise en œuvre dans un contexte

- ✓ de manière fonctionnelle, pour servir à la communication (transmission d'un message au lecteur) ;
- ✓ de manière authentique, puisque ce texte n'a pas été « fabriqué » par l'enseignant dans un but précis, pour illustrer telle ou telle notion linguistique, mais produit par un auteur qui ne se préoccupait nullement de l'enseignement de la notion mise en œuvre dans le texte.

Dans cette perspective, le texte est utilisé comme prétexte à des activités langagières organisées par l'enseignant. Il lui offre, dans ce sens, une matière première qu'il lui permet de l'exploiter de la manière la plus judicieuse.

[20] Je me suis inspiré des cours conçus par les enseignants de l'ENS de Bouzerea dans le cadre de la formation des enseignants du Moyen (PEM)

Il est à noter que le travail sur la langue peut se situer à différents niveaux, que l'on va énumérer ci-après.

3.1.1. Le niveau lexique

On entend par ce niveau le bagage lexical que l'apprenant acquiert. Autrement dit, L'enseignant doit amener l'apprenant à développer et enrichir ses connaissances dans le domaine du vocabulaire, en travaillant dans plusieurs directions :

- **Un enrichissement « en surface »**

Il consiste en un accroissement quantitatif du bagage lexical de l'apprenant. Les textes permettent de travailler dans cette perspective puisqu'ils donnent l'occasion d'exploiter :

- un vocabulaire thématique, lié au sujet abordé dans le texte :

Exemple :

« *Le jardin potager était l'œuvre de la maîtresse et de ses filles. Elles avaient bêché, elles avaient arraché la mauvaise herbe, engraissé et travaillé la terre jusqu'à la rendre légère et fine. Puis, elles avaient pris des cordes et des bâtons et dessiné des plates-bandes et des petits sentiers qu'elles avaient tracé en les piétinant. Enfin, elles avaient semé et planté et les enfants les avaient aidé. Quelle joie !*

Et maintenant, ce qu'on avait semé sortait de terre. » (Selma LAGERLOF)

Un travail sur ce texte permet à l'enseignant de développer le lexique relatif au jardin (le thème abordé par l'auteur) : *potager, bêcher, arracher, mauvaise herbe, engraisser, travailler, terre, plates-bandes, sentiers, tracer, semer, planter.*

- un vocabulaire lié au type du texte :

Exemple :

« *Une motocyclette […]m'avait doublé et s'était installée devant moi, au feu rouge. En stoppant, le petit homme avait calé son moteur et s'évertuait en vain à lui redonner*

souffle. Au feu vert, je lui demandai de ranger sa motocyclette pour que je puisse passer. Le petit homme s'énervait sur son moteur poussif. Il me répondit d'aller me rhabiller. Avec plus de fermeté, je lui fis remarquer qu'il entravait la circulation. L'irascible personnage, exaspéré par la mauvaise volonté son moteur, répliqua que si je désirais une dérouillée, il me l'offrirait de grand cœur. » (Albert CAMUS)

Cette fois-ci, l'enseignant travaille le lexique relationnel (lié au type du texte étudié). On relèvera un certain nombre de verbes qui introduisent le discours indirect : *demander, répondre, faire remarquer, répliquer.*

- un vocabulaire lié aux notions syntaxiques investies dans le texte. Ainsi, pour l'expression de la cause, par exemple, pourra-t-on rencontrer certains termes synonymes tels que : « raison », « motif », « origine », « agent », « auteur », « responsable », « source » etc.

❖ **Un enrichissement « en profondeur »**,

Pour aider l'apprenant à préciser le sens de certains mots acquis au cours de sa scolarité antérieure mais qu'il n'a pas encore « mis en place » et qui gardent encore un sens assez vague, surtout lorsqu'il s'agit de synonymes qu'il emploie indifféremment l'un à la place de l'autre.

Prenons un exemple simple, celui de l'opposition voir / regarder. on pourra trouver dans les textes des énoncés tels que :

(1) Je regardais le ciel mais je ne voyais rien.

(2) Je voyais bien quelqu'un s'avancer mais je ne le regardais pas.

Ces énoncés permettent d'expliquer la différence entre les deux verbes :

- *regarder* : diriger volontairement son regard vers quelque chose
- *voir* : percevoir quelque chose par les yeux sans le vouloir

Bien entendu, la séance de compréhension de l'écrit n'est pas une séance de lexique ; il n'y a donc pas lieu de trop y insister, mais de s'intéresser uniquement à ce qui peut être important pour la saisie du sens.

- **Une approche pratique de certaines notions**

telles le champ lexical par exemple, à travers le vocabulaire thématique, qui peut effectivement constituer un champ plus ou moins riche en fonction du texte.

3.1.2. Le niveau syntaxe

Il est clair que chaque texte est construit sur un certain nombre de notions syntaxiques, elles-mêmes déterminées par le type de texte. Ces notions sont présentées en situation et non de manière artificielle comme les exemples que l'on peut donner pour illustrer une règle. Cela permet aux apprenants de voir réellement à quoi ces notions peuvent servir dans la pratique de la communication, pour la production de quel type de message.

Autre avantage : le texte met souvent en relation des notions syntaxiques qui ne prennent de valeur que l'une par rapport à l'autre mais qui sont souvent étudiées séparément dans les ouvrages de grammaire.

3.2. Les objectifs formatifs

Pour les objectifs formatifs, l'enseignant se focalise sur l'acquisition de connaissances procédurales, qui vont permettre à l'apprenant de développer des savoir-faire, et de l'acquisition de comportements, c'est-à-dire de savoir être.

Alors, étudier un texte, c'est aussi une occasion pour former l'apprenant sur plusieurs niveaux.

3.2.1. Le niveau méthodologique

A ce niveau, l'enseignant essaie d'inculquer à ses apprenants des techniques, des procédés, des savoir-faire. Le texte servira donc de modèle pour apprendre à :

- Organiser un discours, structurer un énoncé, argumenter, exposer, raconter, décrire etc.

Il est à noter que ce niveau est bien pris en charge par certains programmes universitaires puisqu'ils sont justement basés sur une typologie des textes : on étudie des textes pour apprendre à en reconnaître les caractéristiques – au niveau de l'analyse – et à les réutiliser – au niveau de l'expression écrite.

On regrettera tout de même que ces caractéristiques sont dégagées après l'étude d'un seul texte, alors qu'il aurait été plus pertinent d'analyser au moins deux textes pour pouvoir les comparer afin de dégager d'une part les éléments communs, qui correspondent aux invariants du type, et d'autre part les éléments spécifiques à chacun, qui sont des variables.

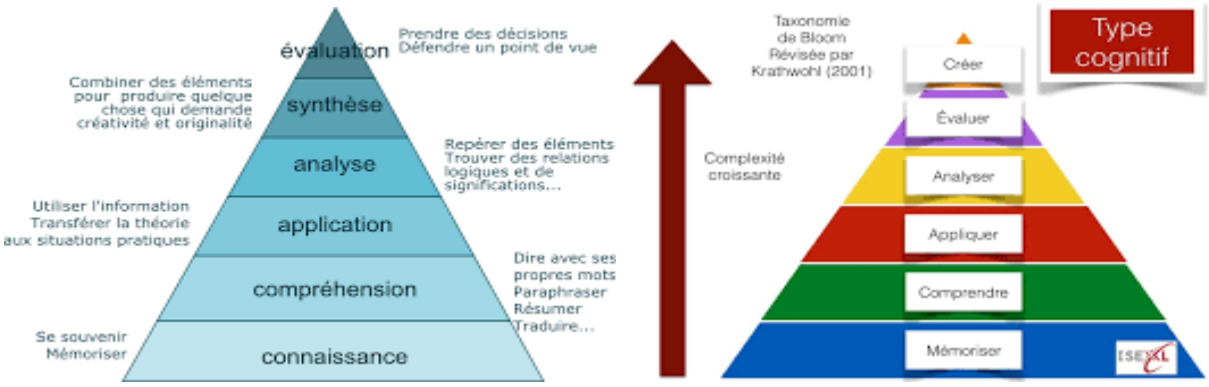
Cette façon de procéder présente un avantage certes dans la mesure où elle met en garde les apprenants contre la tentation de retrouver, dans chaque texte du même type abordé par la suite, toutes les caractéristiques dégagées pour caractériser ce type.

On en donnera un exemple vécu. Après avoir étudié le texte narratif et en avoir dégagé la structure à partir d'un premier texte, un professeur propose un second texte aux apprenants et leur demande d'en dégager la structure. Dans leurs réponses, tous les apprenants ont retrouvé dans le texte une situation initiale, des événements et une situation finale. Rien de plus normal, dira-t-on. Le problème, c'est que la situation initiale n'était pas du tout évoquée dans ce texte qui commençait directement par l'énumération des événements ! Mais les élèves, n'ayant pas été mis en garde, ont pensé que cette structure était invariable et qu'il y avait lieu de la dégager à chaque fois.[21]

3.2.2. Le niveau intellectuel

[21] ibid

L'objectif ici est de développer chez les apprenants la pratique d'opérations mentales telles que définies par exemple par BLOOM dans sa taxonomie des objectifs cognitifs :



- ❖ Identifier, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer ;
- ❖ Mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer

Il s'agit, dans ce cas-là, de demander aux apprenants, lors de la séance de compréhension d'effectuer des tâches telles que : repérer un personnage, un objet, une idée, un articulateur logique ; relier des personnages à des actions ou des objets à des caractéristiques ; retrouver les différentes phases d'un récit, les différents éléments d'une argumentation ; résumer les principaux points d'un développement ; exprimer un point de vue critique sur une théorie, un comportement… Toutes ces tâches sont à réaliser en fonction du niveau intellectuel des apprenants (primaire, moyen, lycée, université…) Ainsi entrainé, l'apprenant acquiert et développe des compétences intellectuelles qui rend son esprit plus souple et plus rapide.

3.2.3. Le niveau moral

L'enseignant est censé amener les apprenants à s'approprier les vertus, les qualités morales, les bons et les beaux sentiments. D'ailleurs, il veille à sélectionner les textes et les documents qui inspirent et éduquent la moralité des apprenants.

3.2.4. Le niveau esthétique

L'enseignant veille, également, à sélectionner les textes qui qui stimulent et forment le goût esthétique de ses apprenants. C'est ainsi que les textes choisis doivent toucher la sensibilité des apprenants qui apprécient les mots, le lexique, le style, les sonorités et le rythme.

Si l'apprenant est ainsi entraîné à apprécier la littérature de qualité, il saura s'éloigner des œuvres de mauvais goût (« l'alittérature », comme disait un écrivain bien connu), qui déforment l'esprit beaucoup plus qu'elles ne le forment.

3.3. Les objectifs culturels

On parle d'objectifs culturels quand on vise à accéder aux faits de culture que véhicule le texte et qui permettent de l'inscrire dans une perspective socio-historique définie, dans un cadre civilisationnel précis. En effet, un texte n'est pas seulement constitué de structures syntaxiques et lexicales, il véhicule aussi une vision du monde et une culture .

Cependant, il est à remarquer que ces derniers objectifs ont été totalement occultés jusqu'à présent. En effet, les textes littéraires étaient – et sont toujours – présentés comme étant totalement coupés du contexte socio-culturel qui a présidé à leur production, et sans lequel on ne saurait les comprendre pleinement.[22]

Les textes sélectionnés par les enseignants, d'une manière minutieuse, permettent aux apprenants de découvrir d'autres conceptions du monde, d'autres modes de vie et de pensée. C'est ainsi que l'apprenant sera ainsi amené, par comparaison, à relativiser sa propre culture, à prendre conscience qu'elle n'est ni meilleure ni pire qu'une autre et que toute culture a droit au respect. Jean-Paul SARTRE disait, dans ce sens : *« Je ne me crois pas obligé de salir ce à quoi je ne crois pas. ».* Autrement dit, on commence à accepter la culture de l'autre telle qu'elle est mais sans se laisser se fondre dans celle-ci et sans oublier la sienne.

[22] ibid

Pour exemple, l'on apprend la tolérance et le respect, deux valeurs universelles qui commencent à perdre leur place chez nous et font cruellement défaut dans les sociétés contemporaines.

Cette découverte d'une autre culture peut se produire de plusieurs manières :

- ✓ un roman renseigne indirectement sur le milieu dans lequel l'auteur l'a situé. Par exemple, un auteur français du XIXème siècle, écrivant sur la société de son temps, nous renseignera sur cette société. C'est ainsi que Honoré de BALZAC, dans les différents romans qui composent la fresque de « la Comédie humaine », nous donne une foule de renseignements sur différents milieux sociaux ou professionnels : la presse, la banque, l'aristocratie, la bourgeoisie, la paysannerie, l'armée etc.

TD n°09

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire et les objectifs de l'enseignement de la compréhension écrite

Objectif : A l'issue de ce TD, l'étudiant sera capable de

- ➢ Reconnaitre et critiquer les objectifs de l'enseignement de la compréhension écrite en analysant un questionnaire proposé dans un manuel.
- ➢ Proposer un questionnaire afin de viser les objectifs de la compréhension écrite vus dans le cours.

Activité n°01[23]

Après avoir énuméré et commenté succinctement les objectifs généraux de la compréhension écrite, voyons maintenant comment on peut les exploiter concrètement.

Voici un texte extrait d'un manuel de français. Lisez-le, étudiez le questionnaire proposé et retrouvez les objectifs généraux qui y sont visés.

Le retour

Duroy aperçut soudain, à quelques centaines de mètres, deux vieilles gens qui s'en venaient, et il sauta de la voiture, en criant : « Les voilà. Je les reconnais. »

C'étaient deux paysans, l'homme et la femme, qui marchaient d'un pas irrégulier, en se balançant et se heurtant parfois de l'épaule. L'homme était petit, trapu, rouge et un peu ventru, vigoureux malgré son âge ; la femme, grande, sèche, voûtée, triste, la vraie femme de peine des champs qui a travaillé dès l'enfance et qui n'a jamais ri, tandis que le mari blaguait en buvant avec les clients.

Madeleine aussi était descendue de voiture et elle regardait venir ces deux pauvres êtres avec un serrement de cœur, une tristesse qu'elle n'avait point prévue. Ils ne reconnaissaient point leur fils, ce beau monsieur, et ils n'auraient jamais deviné leur bru dans cette belle dame en robe claire.

Ils allaient, sans parler et vite, au devant de l'enfant attendu sans regarder ces personnes de la ville que suivait une voiture. Ils passaient. Georges, qui riait, cria : « Bonjour, père Duroy. »

Ils s'arrêtèrent net, tous les deux, stupéfaits d'abord, puis abrutis de surprise. La vieille se remit la première et balbutia sans faire un pas : « C'est bien toi, notre fils ? »

[23] L'activité est proposée dans les cours conçus par l'ENS dans le cadre de la formation des enseignants du Moyen (PEM)

Le jeune homme répondit : « Mais oui, c'est moi, le mère Duroy » et, marchant à elle, il l'embrassa sur les deux joues, d'un gros baiser de fils.

Puis il frotta ses tempes contre les tempes du père, qui avait ôté sa casquette, une casquette à la mode de Rouen, de soie noire, très haute, pareille à celle des marchands de bœufs.

Puis Georges annonça : « Voilà ma femme. » Et les deux campagnards regardèrent Madeleine. Ils la regardèrent comme on regarde un phénomène, avec une crainte inquiète jointe à une sorte d'approbation satisfaite chez le père, à une inimitié jalouse chez la mère.

D'après Guy de MAUPASSANT, Bel ami.

Questions proposées :

1. Dégagez l'image du texte.
2. Relevez les termes qui désignent les personnages.
3. Quels liens les unissent ?
4. Certains détails indiquent que la scène se passe en milieu paysan. Relevez-les.

Quand la description commence-t-elle ?

5. Comment progresse-t-elle ? Relevez les verbes de mouvement.
6. Comment Madeleine voit-elle les deux vieux ?
7. Relevez les termes par lesquels les deux paysans décrivent Madeleine.
8. Déterminez les passages descriptifs et les passages narratifs du texte. Quelle remarque pouvez-vous faire ?

Corrigé de l'activité :

Les questions 2, 3, 4, 6 (deuxième partie), 7 et 8 portent sur le lexique et elles visent donc l'objectif linguistique.

Les questions 1, 5, 6 (première partie) et 9 portent sur :

l'image du texte, pour la formulation d'hypothèses de lecture (question 1) ;

la structure du texte, pour la délimitation des passages descriptifs (questions 5 et 9) ;

le type de description, pour attirer l'attention sur le fait que les personnages sont décrits en mouvement (description dynamique).

Ces questions visent l'objectif formatif, au niveau méthodologique.

On notera que :

pour l'objectif linguistique, on n'a posé aucune question de syntaxe.

On aurait pu, à ce propos, prévoir deux questions, l'une portant sur les temps utilisés dans le texte et le repérage des temps du récit et de ceux de la description, l'autre portant sur les procédés de la description, en particulier la caractérisation à l'aide des adjectifs qualificatifs.

Quant à l'objectif formatif, on aurait pu aussi prévoir une question sur les aspects des personnages qui sont décrits ici, pour montrer que le portrait des personnages comporte des touches ayant trait au physique et des touches ayant trait au moral.

On relèvera que l'objectif culturel est complètement ignoré ici alors qu'il aurait été facile de demander aux élèves de procéder à une comparaison entre la société décrite dans le texte et celle dans laquelle ils vivent. Cette comparaison aurait permis de mettre en évidence que, malgré le décalage dans le temps et dans l'espace (Maupassant a vécu en France au siècle dernier et l'élève vit aujourd'hui en Algérie),

il y a des points communs, en particulier les sentiments qu'éprouve généralement la belle-mère pour sa bru (« une inimitié jalouse »).

Activité n°02 : Voici un texte auquel vous proposez des questions en vous inspirant du cours (variez les questions)

Texte :

Lettre à ma meilleure amie

Bonjour Lola,

Comment vas-tu ? Je t'écris de France, où je vis avec ma famille depuis deux mois. Nous allons bien, nous habitons dans une petite maison ancienne avec un très beau jardin. Nous avons de nouveaux amis et nous avons rencontré nos voisins lors d'une soirée festive la semaine dernière.

J'ai fait de gros progrès en français, je le comprends et je sais le parler et l'écrire bien mieux maintenant. Je suis dentiste dans un nouveau cabinet depuis une semaine et j'aime mon travail. Mes collègues sont gentils et m'ont bien accueillie. Comme c'est proche de la maison, je peux y aller à pied, c'est très agréable. Mon mari a enfin trouvé une place d'architecte et travaille sur un important projet d'immeuble avec son équipe.

Les enfants travaillent bien à l'école, même si ma fille a quelques difficultés en mathématiques. Mon fils a de bonnes notes en français, c'est sa matière préférée. Il aime beaucoup lire, surtout le soir avant de dormir. Ils se sont fait des copains et sont heureux de vivre en France. Ils parlent encore mieux le français que nous.

Est-ce que ton mari et tes enfants vont bien ? Est-ce que tu travailles toujours à l'agence de voyages ? Donne-moi de tes nouvelles plus souvent !

Je suis heureuse de vous revoir le mois prochain. Nous passerons les fêtes de Noël ensemble.

A bientôt, je t'embrasse.

Sarah

Cours n°10

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : La lecture d'un texte littéraire

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Découvrir et connaitre les différents incipits d'un texte littéraire
- Lire et de comprendre l'incipit d'un texte littéraire

Déroulement de la leçon

1. Rappel

Rappel du cours précédent

2. Introduction

Le discours narratif, dans son acte primitif, propose à la fois une histoire et son mode d'emploi. Une série de signes, d'indices textuels nous indique comment le roman doit être lu. En effet, dès le début nous sommes en présence d'une toile d'informations qui anticipent la lecture. On retrouve ces informations déjà dans le titre. L'ensemble de ces indices constitue ce que l'on nomme les indices du Pacte de lecture ? Ce pacte est un contrat, généralement tacite, passé entre l'auteur du texte et le lecteur qui met l'accent sur le pacte de réalité. Se laissant guider par le fil de la narration, le lecteur adhère à une convention romanesque et fait semblant de croire à l'illusion de réalité du texte. Ce contrat se noue à plusieurs niveaux dans le texte mais c'est au niveau de deux séquences du texte qu'il est plus saisissable :

- Dans **LE PARATEXTE** de façon généralement explicite.
- Dans L'INCIPIT de façon implicite..

➢ **Qu'est-ce qu'un incipit ?**

Les dictionnaires de langue définissent l'incipit comme étant *« les premiers mots d'un ouvrage* ». Cette définition manque de précision car elle ne détermine pas les critères de délimitation d'un ouvrage. Dans les analyses littéraires, on a coutume de le définir comme étant la première séquence énonciative d'un texte (i.e. *la première séquence énoncée dans le texte par le narrateur*). Cette unité séquentielle est sémantique (car elle se rapporte au sens) et non pas quantitative. Elle peut être constituée d'une phrase, d'un paragraphe, d'une page et même de tout un chapitre (comme dans le roman de Diderot, le Neveu de Rameau). Pour bien délimiter cette séquence, il faut mettre le doigt sur un effet de clôture, ou de fracture qui l'isole de la suite du texte. On distingue l'incipit du reste grâce :

- A des indications graphiques (saut de page, interligne, changement de typographie, …) qui marquent un passage ou une clôture.
- A un changement des voix ou des niveaux narratifs (passage d'un narrateur à un autre, d'une narration autobiographique à une narration fictionnelle,…)
- A un changement de focalisation (i.e. changement du point de vue) Au passage d'une partie énonciatif à une partie dialogique, …

- A un changement des modalités temporelles ou spatiales du récit. Ou au passage d'une thématique à une autre, d'une idée à une autre.

➢ Quelle est l'utilité de l'incipit ?

En plus d'être le lieu de la prise de la parole (avant lui le lien écriture-lecture était imaginaire), l'incipit est un lieu stratégique où va s'engager le pacte de lecture. C'est pour cela que son importance réside dans le fait qu'il indique la position que doit adopter le lecteur vis-à-vis du texte qu'il est en train de lire. Dès son début, le texte offre, aux lecteurs, des informations sur la position à adopter. Observons, par exemple, les débuts de textes suivants :

« *Jinn et Phyllis passaient des vacances merveilleuses, dans l'espace, le plus loin possible des astres habités* » Pierre Boulle, *la Planète des Singes*	« *Dans les premiers jours de l'an VIII, au commencement de vendémiaire, …* » Balzac, *les Chouans*
L'on devine assez clairement qu'il va s'agir d'un texte de science fiction, donc le jeu sur les lois du monde matériel réel ne nous choquera pas. On acceptera toutes les extravagances	L'on devine qu'il s'agira d'un texte fortement ancré dans un cadre historique (vu les indications temporelles qui renvoient à la Révolution française: l'an VIII, vendémiaire). L'on s'attend donc à lire un texte réaliste

L'incipit nous permet donc d'inscrire un texte dans un genre et style particuliers et de remplir une fonction référentielle. L'incipit est le lieu où se joue par excellence la communication narrative (Auteur/ Lecteur).

➢ Les fonctions de l'incipit

Les fonctions des incipit sont nombreuses, nous pouvons en citer certaines :

- **La fonction de codification**

Cette première séquence est toujours référentielle. Car comme on l'a vu plus haut, elle expose, dès le début, le code auquel obéira le texte

- **La fonction de séduction**

Cette séquence cherche à intéresser le lecture en capturant sa curiosité et en suscitant son désir par la création d'une atmosphère intrigante ou par la mise en place d'une série de questions.

- **La fonction thématique**

Cette séquence annonce et amorce les principaux thèmes du récit.

- **La fonction d'information**

Afin de mettre en scène une fiction, elle construit un univers fictionnel en donnant des informations référentielles qui renvoient à la réalité du monde mais aussi des informations constitutives qui renvoient à l'univers fictionnel.

Bien que toutes ces fonctions se retrouvent dans chacun des textes, chaque incipit donne la priorité à l'une d'elles.

➢ **Les types d'incipit**

- **Incipit sous forme d'exposition explicative**

C'est le type de texte qui met en scène un certain nombre d'informations qui servent à mettre en place la scène où va se dérouler l'action, à contextualiser l'histoire. Il répond généralement à trois questions : Qui ? Où ? Quand ? Sa fonction principale est l'information du lecteur.

- **Incipit in média res**

C'est le type de textes qui nous permet d'entrer directement dans l'action du texte. Son but principal est de susciter rapidement l'attention du lecteur.

- **Incipit avec introduction d'un inconnu**

Le narrateur introduit, dans son texte, un personnage qu'il feint de ne pas connaître et semble le découvrir en même temps que son lecteur.

- **Incipit à dévoilement progressif**

Cet incipit est l'un des plus usité en littérature française. En effet, c'est la découverte progressive d'un évènement, d'un espace qui nous introduit graduellement dans l'action du texte

- **Incipit sous forme de manuscrit retrouvé**

L'incipit met en scène la découverte par un personnage d'un manuscrit qui formera l'intrigue du texte.

- **Incipit préfaciel**

L'auteur s'exprime directement à son lecteur, en lui expliquant ce qu'il va lire.

TD n°10

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : La lecture d'un texte littéraire

Objectif : A l'issue de ce TD, l'étudiant sera capable de

- Lire un incipit d'un texte littéraire
- Savoir rédiger un incipit

- **Activité d'application :**

Faisons l'étude (le thème, fonctions) des incipit suivants :

Texte 1 :

Quand la caissière lui eut rendu la monnaie de sa pièce de cent sous. Georges Duroy sortit du restaurant. Comme il portait beau, par nature et par pose d'ancien sous-officier, il cambra sa taille, frisa sa moustache d'un geste militaire et familier, et jeta sur les

dîneurs attardés un regard rapide et circulaire, un de ces regards de joli garçon, qui s'étendent comme des yeux d'épervier.

Les femmes avaient levé la tête vers lui, trois petites ouvrières, une maîtresse de musique entre deux âge, mal peignée, négligée, coiffée d'un chapeau toujours poussiéreux et vêtue d'une robe toujours de travers, et deux bourgeoises avec leurs maris, habituées de cette gargote à prix fixe.

Lorsqu'il fut sur le trottoir, il demeura un instant immobile se demandant ce qu'il allait faire. On était au 28 juin, et il lui restait juste en poche trois francs quarante pour finir le mois. Cela représentait deux dîners sans déjeuners, ou deux déjeuners sans dîners au choix. Il réfléchit que les repas du matin étant de vingt-deux sous, au lieu de trente que coûtaient ceux du soir, il lui resterait, en se contentant des déjeuners, un franc vingt centimes de boni, ce qui représentait encore deux collations au pain et au saucisson, plus deux bocks sur le boulevard. C'était là sa grande dépense et son grand plaisir des nuits; et il se mit à descendre la rue Notre-Dame-de-Lorette.

Il marchait ainsi qu'au temps où il portait l'uniforme des hussards, la poitrine bombée, les jambes un peu entrouvertes comme s'il venait de descendre de cheval ; et il avançait brutalement dans la rue pleine de monde, heurtant les épaules, poussant les gens pour ne point se déranger de sa route. Il inclinait légèrement sur l'oreille son chapeau à haute forme assez défraîchi, battait le pavé de son talon. Il avait toujours l'air de défier quelqu'un, les passants, les maisons, la ville entière, par chic de beau soldat tombé dans le civil.

Maupassant, *Bel-ami*

- **Réponse possible**

Grâce à la mise en scène d'un narrateur omniscient, cet incipit permet aux lecteurs d'être informé sur :

Qui ? Le personnage principal est nommé dès la première phrase. Il s'agit d'un certain Georges Duroy. Dès le début, il occupe la scène fictionnelle en étant le sujet ou le complément d'objet de toutes les actions (encadré dans le texte).

Quoi ? L'incipit tourne autour de la condition financière et du portrait du personnage principal. Le texte parle de sa pauvreté et de tous les calculs auxquels il se livre et dresse son portrait physique. Deux champs sémantiques se croisent dans le texte, celui de l'argent (mis en gras dans le texte) et celui des apparences (mis en italique dans le texte).

Où ? et Quand ? L'incipit marque clairement le lieu et le moment où se déroule l'action. "La rue Notre Dame de Lorette", "l'air manque dans Paris", "Champs Elysées", nous suggèrent que l'histoire se passe, sans doute, à Paris au début de l'été : "On était au 28 juin...".

A travers ces indications on comprend bien que la fonction essentielle du texte est la fonction d'in formation. Le roman commence par la présentation du personnage principal. On y dresse :

Son portrait physique ("Grand, bien fait, blond, ...,avec une moustache retroussée,..., des yeux bleus, clairs, ..., des cheveux frisés ..., séparés par une raie au milieu du crâne,...") en mettant l'accent sur son caractère actif (verbes de mouvements), sur son passé militaire qui marque son apparence "Comme il portait beau, par nature et par pose d'ancien sous-officier, il cambra sa taille, frisa sa moustache d'un geste militaire et familier", "Il marchait ainsi qu'au temps où il portait l'uniforme des hussards, la poitrine bombée, les jambes un peu entrouvertes, comme s'il venait de descendre de cheval ; et il avançait brutalement dans la rue pleine de monde, heurtant les épaules, poussant les gens pour ne point se déranger de sa route. Il inclinait légèrement sur l'oreille son chapeau haute forme assez défraîchi, et battait le pavé de son talon. Il avait l'air de toujours défier quelqu'un, les passants, les maisons, la ville entière, par chic de beau soldat tombé dans le civil." et sur sa beauté ("Son regard de joli garçon", il attire le regard des femmes de l'assistance). Toutes ces caractéristiques formeront les armes de séduction, déjà suggéré par le titre Bel-Ami, du héros.

Son portrait psychologique qui fait de lui un être fier ("Il avait l'air de toujours défier quelqu'un, les passants, les maisons, la ville entière") et calculateur.

Cet incipit est sous forme d'exposition explicative car il sert à mettre en scène l'univers fictionnel de la future intrigue.

Texte 2 :

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas, j'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués.» cela ne veut rien dire ? c'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. en somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus.

A.Camus, l'Etranger

- **Réponse possible**

Cet incipit est in media res car on entre directement dans le feu de l'action. La fonction essentielle est celle de thématisation car elle amorce les thèmes essentiels du texte qui seront la mise à mort du héros à cause de son étrangeté (la froideur de ses sentiments, et son indifférence à la mort de sa mère)

Remarque : Nous avons des éléments de décalage qui fausse la confiance nécessaire au contrat de lecture. Par exemple, l'utilisation du « Je » qui nous laisse envisager un texte autobiographique est une fausse information car la modalité énonciative changera en cours de la lecture

Cours n°11

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire et l'interculturel

Objectif : A l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de

- Comprendre la relation du texte littéraire et l'interculturel ;
- Savoir repérer les lieux de l'interculturel dans un texte littéraire ;
- Savoir utiliser le texte littéraire pour développer la compétence interculturelle.

Plan du cours :

1. La culture ? Essai de définition
2. Une culture, une source de sens

3. Une culture est un héritage
4. Une culture est un outil de différenciation
5. L'interculturel et le texte littéraire

1. La culture ? Essai de définition

Définir la culture est, déjà problématique car plusieurs théoriciens la conçoivent selon leur domaine de recherche. Ainsi, l'anthropologue Edward Burnet Tylor3, qui, depuis le début de son ouvrage *Primitive Culture* paru en 1871 considère comme synonymes les notions de civilisation et culture en affirmant que :

> *« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société.»*.

La sociologie a tôt adopté le terme culture. Les sociologues américains définissent de façon plus étroite la notion comme ce qui est commun à un groupe d'individus ainsi tout ce qui unit ce groupe. A son tour, la philosophie considère culturel tout ce qui est différent de la nature, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre de l'acquis et non de l'inné

Claude Olivieri cite trois acceptions de la culture:

• « Conception restreinte : limitée aux domaines de la littérature et des beaux-arts (peinture, musique…)

• Conception élargie qui ajoute la prise en compte des réalités sociologiques, politiques, historiques, géographiques …

• Conception globalisante, voire holistique qui intègre aux domaines précédents, les modes de vie et de pensés, les comportements langagiers, les rites sociaux.»

Pour notre propos, nous optons pour la définition parue dans une publication UNESCO (1977 : 90): *« La culture est un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux* ». Cette définition nous semble plus englobant des éléments constitutifs de la culture. Dans ce sens, nous pouvons schématiser ce qui entoure la notion de « culture» comme suit:

	Milieu socioculturel	
Communauté linguistique		Croyances
Coutumes	**La culture**	Religion
Esprit interculturel		Rythmes sociaux

2. Une culture est source de sens

Une culture, quelle qu'elle soit, remplit une fonction herméneutique : elle apporte du sens. Nos gestes, nos mots, nos attitudes ont une signification grâce à des codes culturels explicites ou implicites qui sont naturellement compris par tous les membres de cette culture. Par contre, ce sens est parfois trouble ou occulte pour ceux qui ne partagent pas nos références.

3. Une culture est un héritage

La culture est un héritage. Elle se construit dans l'histoire et se transforme de génération en génération. Elle est aussi le souvenir du passé, même si ses manifestations perdent parfois leur sens originel au fil du temps. Cet héritage, l'homme est dans une certaine mesure libre de le façonner, de le modifier, de l'accepter ou de s'en séparer, comme pour tout héritage. En effet, culture héritée ne signifie pas culture figée ou sclérosée mais au contraire mouvement dynamique et construction permanente.

4. **Une culture est un outil de différenciation**

Tout comme la race, la nationalité ou la religion, la culture est une identité collective, un lieu flexible et difforme dont les frontières sont variables et qui a pour fonction d'affermir notre sentiment d'appartenance à une communauté, avec comme corrolaire, la non-appartenance des personnes externes à cette communauté. Il y donc « nous » et les autres, et selon les besoins de la collectivité, « nous » peut se rétrécir ou s'élargir.

5. **Une culture est interculturelle par définition**

Toute culture qui s'isole est amenée à disparaître : les ethnologues nous l'ont souvent répété. Et notre culture est constituée de plusieurs éléments culturels qui nous viennent d'autres cultures., nos chiffres, notre alphabet, la plupart des mots de notre langue, nombre de nos aliments quotidiens – le café, le chocolat, le riz, la pomme de terre, les pâtes, les tomates, les haricots, le poivre…- tout cela qui fait notre vie quotidienne, nous vient d'ailleurs. Tout cela est devenu « nôtre » au travers d'échanges, de contacts et de conflits avec les autres.

6. **L'interculturel et le texte littéraire**

Depuis quelques années le mot « interculturalité » est très à la mode en didactique des langues. Dans les maintes didactiques des langues et les publications, le terme est traité et remanié dans tous les sens, ce qui prouve l'intérêt croissant des

didacticiens pour ce sujet. Cette réalité ne nous étonne pas et semble logique, étant donné la situation actuelle en Europe. L'Union européenne s'élargit, les frontières disparaissent. Dans ce cadre, le nouveau citoyen doit être différent de son prédécesseur. Il est poussé à vivre avec des gens de nationalités diverses. Dans ce contexte, les cultures ont/auront sans doute un rôle essentiel à jouer. Leur confrontation est inévitable et la formation culturelle devient ainsi indispensable à la population européenne. Le terme «interculturel » désigne l'échange culturel entretenu entre les différents sujets-parlants appartenant à des communautés distinctes.

Nous proposons une définition de l'interculturel formulée par le Conseil de l'Europe (1986: 41) : « L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde ». L'enseignement des langues présente un domaine par excellence où l'on se heurte inévitablement à ce type de formation, ainsi qu'à l'approche interculturelle. En effet, la classe de langue présente un lieu idéal pour connaître et comprendre une autre culture, étant donné le croisement entre la langue et la culture. Dans la classe de langue, la culture de l'apprenant est confrontée à la culture étrangère, ce que l'on appelle « dialogue des cultures ». Dans ce dialogue, la propre culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'Autre et mène à la compétence interculturelle (à la « troisième » culture de l'élève). Kollárová nous propose le schéma qui illustre ce phénomène :

CULTURE

CULTURE DE L´APPRENANT

DIALOGUE DES CULTURES

(points communs et situations conflictuelles)

TROISIÈME“ CULTURE DE L´APPRENANT

(compétence interculturelle)

Cette compétence se forme dans la situation où deux cultures en contact ont plusieurs points communs, mais aussi surtout dans les situations conflictuelles. « Apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles. » (Chovancová, 2007)

À l'heure actuelle, comme on l'a déjà expliqué, les didacticiens du FLE expriment une attention croissante à la problématique du texte littéraire en classe de langue. De même, n'oublions pas de noter que Le français dans le monde ne néglige pas non plus ce côté de l'enseignement (il ne l'a jamais tout à fait négligé d'ailleurs) et propose dans chaque numéro des activités pédagogiques de plus en plus élaborées pour l'utilisation du texte romanesque, poétique et théâtral. Même si certains didacticiens se montrent assez pessimistes en ce qui concerne la présence des textes littéraires dans les méthodes actuelles en déclarant que depuis les années 90 : « on observe une distorsion importante entre les recherches et le matériel pédagogique » (Cuq, 2005).

Compétence interculturelle

Parler de la compétence interculturelle nous mène à parler des différentes habiletés qui feront l'objet d'une actualisation et d'un transfert permanent dans un quotidien plein de situations-problèmes. En effet, une analyse de chaque constituant de ce concept semble le noyau de notre définition.

Nous **définissons en premier lieu** celui de la compétence. Selon Michel Saint-Onge (cité par Guillet (1991, p. 201)), « la compétence est un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance). » Cet ensemble cohérent de connaissances fait l'objet des schèmes définitoires des procédés auxquels l'individu se réfère dans l'identification des problèmes et de leur résolution.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, Morin définit la compétence (1995: 130) comme: « *l'aptitude générale d'un élève qui démontre l'atteinte des objectifs d'un programme et qui le rend apte à s'intégrer au marché du travail ou à entreprendre des études universitaires*. »

La lecture des travaux faits sur la notion de compétence interculturelle nous révèle que ce concept revêt divers vocables. Pour certains auteurs (Bennett et Geoffroy, 1998), cette notion est liée à « la *compétence d'intercompréhension* », pour d'autres (Cossette et Verhas, 1999), il s'agit de « *développer une compétence à la communication interculturelle* ». La nécessité de former les enseignants et les apprenants à l'interculturel passe par le réajustement des représentations qu'ont ces derniers de la culture cible, de son existence et de son particularisme. Selon M. Abdallah-Prétceille (1998 : 51), *« la compétence interculturelle s'appuie sur une mise en perspective d'une relation intersubjective, elle renvoie à une culture en acte et non à une définition culturelle. Si l'Autre est au cœur de la communication, la notion prioritaire n'est pas celle de culture mais celle d'altérité.»*

De là procède que la culture de soi (relativisation de sa propre vision du monde) est la voie royale qui mène à la compréhension de la culture de l'Autre. Le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants nécessite

l'implication de toute forme de relativisme représentationnelle et de distanciation opérationnelle des mécanismes d'interprétation.

Les composantes de la compétence interculturelle

Selon Byram (2002), la compétence interculturelle comporte cinq éléments:

• **Attitudes:** L'ouverture sur la culture d'autrui (acceptation de l'Autre dans sa différence).

• **Connaissances:** Connaître le référent culturel de l'Autre afin d'éviter toute résistance ou choc culturel.

• **Compétences de l'interprétation:** La capacité d'interpréter le comportement de l'Autre et de réagir d'une façon positive.

• **Compétences de découverte et d'interaction**: La capacité liée à l'intercompréhension dans une communication interculturelle (attitudes et interaction).

• **Critique culturelle et éducation politique**: La capacité d'évaluer d'une façon objective la culture de l'Autre par rapport à sa propre culture.

TD n°11

Module : DTL

Niveau : 1e année Master didactique

Titre : Le texte littéraire et l'interculturel

Objectif : A l'issue de ce TD, l'étudiant sera capable de :

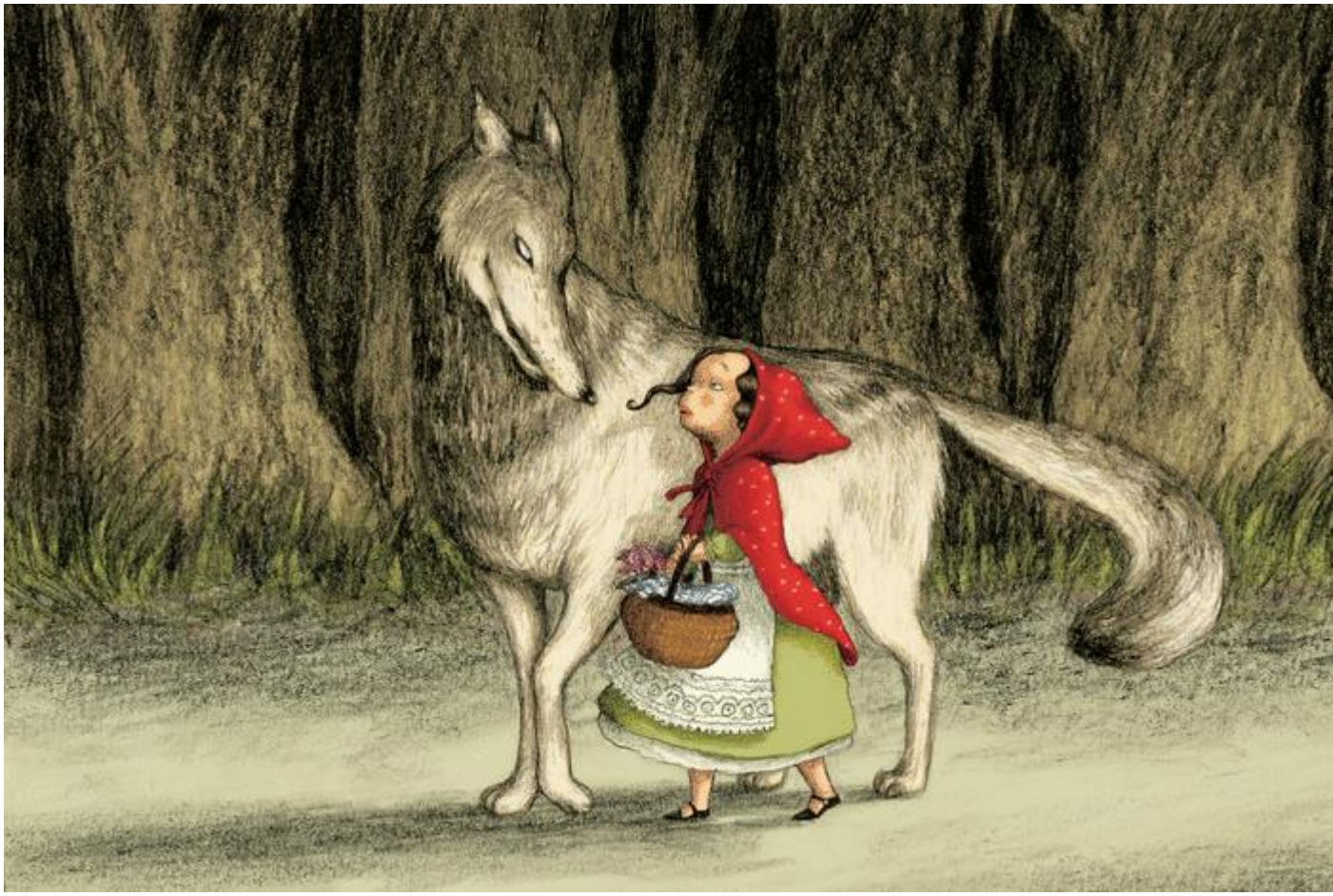
- Mettre en pratique les concepts liés à l'interculturel en classe ;
- Initier les apprenants à l'interculturel à partir d'un texte littéraire
- Savoir lire un texte littéraire dans une perspective interculturelle.

Activité : Lisez le texte puis répondez aux questions

Texte :

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit **chaperon** rouge, qui lui **seyait** si bien que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge.
Un jour sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit : « Va voir comme **se porte** ta

mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. » Le petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui **demeurait** dans un autre village. En passant dans un bois elle rencontra **compère** le loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques **bûcherons** qui étaient dans la forêt. Il lui demanda où elle allait ; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit : « Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma mère lui envoie. »
— Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le loup.
— Oh ! oui, dit le petit Chaperon rouge, c'est **par-delà** le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village.
— Hé bien, dit le loup, je veux l'aller voir aussi ; je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera. »



Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.
Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; il heurte : Toc, toc. « Qui est là ?
— C'est votre fille le petit Chaperon rouge (dit le loup, en **contrefaisant** sa voix) qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie. »

La bonne mère-grand, qui était dans son lit à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria : « Tire **la chevillette, la bobinette cherra**. »
Le loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien ; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite, il ferma la porte et s'alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le petit Chaperon rouge, qui quelque temps après vint **heurter** à la porte. Toc, toc. « Qui est là ? »

Le petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit : « C'est votre fille le petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie. » Le loup lui cria en adoucissant un peu sa voix : « Tire la chevillette, la bobinette cherra. » Le petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.
Le loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture : « Mets la galette et le petit pot de beurre sur la **huche**, et viens te coucher avec moi. » Le petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son **déshabillé**. Elle lui dit :
« Ma mère-grand, que vous avez de grands bras !
— C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.
— Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes !
— C'est pour mieux courir, mon enfant.
— Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !
— C'est pour mieux écouter, mon enfant.
— Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux !
— C'est pour mieux voir, mon enfant.
— Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents !
— C'est pour mieux te manger. »
Et en disant ces mots, ce méchant loup se jeta sur le petit Chaperon rouge, et la mangea.

Charles Perrault, Le petit Chaperon rouge, 1667

Questions

1. Complète le tableau suivant

Titre du texte :……

Auteur : …….

Source : …….

Date : ……

2. Ce texte est : a/ un conte ? b/ un dialogue ?

Recopie la bonne réponse : ……

Justifie ta réponse : ……

3. Quel est le personnage principal du texte ?

……..…..……..……

4. **Réponds par (vrai) ou (faux) :**

a/ Le petit Chaperon rouge était une belle fille (…….)

b/ En passant par la forêt, elle rencontre un chien (…….)

6. Qu'est-ce que la mère a préparé pour la grand-mère ……..……..
7. Comment trouvez-vous le geste de la maman et de la fille ?
   ……
8. Si vous étiez à la place de la petite fille « Le Petit Chaperon rouge », feriez-vous comme elle ?
9. Rédigez un conte comme « Le petit Chaperon rouge » mais en modifiant le personnage par « La petite Aicha » « la galette » par « Le pain algérien » et faites les modifications nécessaires.

Bibliographie

- Abdallah-Pertceille, M., Porcher, L. 1996. Éducation et communication interculturelle. Paris: Presses Universitaires de France. Coll. Éducateur.
- Albert, M.C. et Souchon, M. (2000). Le les textes littéraires en classe de langue, Paris:Hachette Livre.
- Alfred, G., Byram, M. et Fleming, M. (2003) Intercultural Experience and education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Aron, P. et Viala, A. (2005). L'enseignement littéraire, Paris: PUF, (Que sais-je ?).
- Bakhtine Mikhaïl (trad. du russe par Isabelle Kolitcheff, préf. Julia Kristeva), La Poétique de Dostoïevski, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essai » (no 372), 1008 (1re éd. 1970)
- Beacco, J.C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: Didier, coll. Langues et didactiques.
- Achour, Ch., Rezzoug, S. 1990. Convergences critiques. Introduction à la lecture du littéraire. Alger, Office des publications universitaires, p.87.
- Bekker, J. 2008. La chanson dans la classe de français langue étrangère. "Un apprentissage en-chanté", Université du Cap. http://www.french.uct.ac.za/docs/BA%20Hons%20FLE%20Jessica%20Becker.pdf [Consulté le 21/09 2015].

- Cervera, R. 2009. « A la recherche d'une didactique littéraire ». Synergies Chine n°4. Revue du Gerflint, p. 45-22. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf [consulté le 15 juin 2015].
- Clanet, C. 1989. La formation en situation interculturelle. Centre pour les équipes de recherches et d'études des situations interculturelles, p.21. Conseil de l'Europe. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR): apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, p.40.
- Coste, D., 1982. «Apprendre la langue par la littérature?». In: J. Peytard et alii, p. 59-73. De Carlo, M. 1998. L'interculturel , Paris: Clé international, coll. Didactique des langues étrangères.
- KRISTEVA, J. (1969a), « Pour une sémiologie des paragrammes », Semeiotike : recherches pour une sémanalyse, Paris, Seuil, p. 113-146
- Genette Gérard, Palimpsestes, Seuil, Paris, 1982
- Genette Gérard, Seuils, Seuil, Paris, 1980
- Ouhibi-Ghassoul, N. 2003. "Le savoir -savant. Introduction du texte littéraire en cours de langue étrangère". In Interculturalité et Didactique, n°07, p.109-115.
- Peytard, J. 1986, "Didactique, sémiotique, linguistique" Syntagmes 3. Paris, p.247. Pieper, I., 2006. "L'enseignement de la littérature". http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ Source/Pieper_FR.doc [Consulté le: 06 novembre 2012].
- Riquois, E. 2008, "Les implicites du texte littéraire dans les manuels". Cahier de langue et de littérature, n°05, p.143.
- Rufat Perello, H. 1997. "De la littérature avant toute chose… Enseignement/apprentissage du F.L.E par la littérature", In VI colloque: Centenaire de François Rabelais. http://www.researchgate.net/publication/43949815_De_la_lecture_avant_toute_chose..._ enseignement__apprentissage_du_F.L.E._par_la_littrature [Consulté le 30 juin 2015].

- Sartre, J-P. 1948. Qu’est-ce que la littérature? Paris: Gallimard. Seoud, A., 1997. Pour une didactique de la littérature. Paris: Hatier/Didier, « Coll. LAL ».
- Toursel, N., Vassevière, J. 1994. Littérature: Textes pratiques et critiques. Paris: Nathan.
- Riffaterre Michel, «La trace de l'intertexte», La Pensée n° 215, octobre 1980, p. 4-19. 20. -

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Docteur « YAHIA FARES » de MEDEA

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Polycopié pédagogique

Dossier numéro: .....

Titre :

Didactique du texte littéraire

Cours destiné aux étudiants de : 1e année Master

Spécialité : Master Didactique de français

Conçus et présentés par :

Dr. BOUASLA Aboubakre

Scanné avec CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية
كلية الآداب و اللغات

نيابة العمادة لما بعد التدرّج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
رقم: 411 ك أ ل/21
بتاريخ: 2021/11/29

tère de l'Enseignement Supérieur
t de la Recherche Scientifique
Université
Yahia FARES de MEDEA
ılté Des Lettres Et Des Langues
Vice Doyen De la Recherche
ıtifique, Des Relations Extérieurs

مستخرج اجتماع المجلس العلمي

المنعقد بتاريخ: 2021/11/24

استنادا لاجتماع المجلس العلمي للكلية المنعقد بتاريخ 2021/11/24، وافق أعضاء المجلس العلـ

على مطبوعة بيداغوجية للأستاذ/ **أبو بكر بوعسلة** بعنوان: *Didactique du texte littéraire*

للطلبة الجامعيين، **مستوى**: السنة الأولى ماستر، **تخصص**: تعليـــــمية.

رئيس المجلس العلمي

كلية الآداب واللغات
رئيس المجلس العلمي
الأستاذ الدكتور: زوا
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

Scanné avec CamScanner