Université Yahia Fares de Médéa
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Polycopié de cours magistraux
et d'activités

Didactique du texte littéraire

A l'intention des étudiants de 1re année master didactique
Unité d'enseignement fondamentale

Cours conçus par
Dre : Nabila KERMEZLI
Maitre de Conférences A en didactique du FLE

Année universitaire
2025-2026

Scanné avec CamScanner

Avant-propos

La question de la place du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ne cesse d'interroger chercheurs, formateurs et enseignants. Longtemps relégué au rang de simple support linguistique, ou au contraire élevé au statut d'objet sacré réservé à une élite cultivée, le texte littéraire occupe aujourd'hui une position centrale et complexe dans les dispositifs didactiques modernes. C'est précisément à cette complexité que le présent polycopié souhaite répondre, en offrant à l'étudiant un parcours structuré, progressif et réflexif à travers les enjeux de la didactique de la littérature en classe de FLE.

Le présent polycopié de cours est conçu à l'intention des étudiants de 1er année Master didactique 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.

Ces cours s'adressent aux étudiants en formation en didactique du français, futurs enseignants appelés à concevoir, animer et évaluer des séquences d'apprentissage intégrant le texte littéraire. Ils partent d'un constat simple mais fondamental : enseigner la littérature ne s'improvise pas. Cela suppose de maîtriser un ensemble de savoirs théoriques et de savoir-faire pratiques, de comprendre les spécificités du texte littéraire en tant qu'objet langagier et culturel, et d'être capable de le mobiliser au service d'objectifs pédagogiques clairement définis.

Dans cette optique, Dufays (2001 :10) disait à ce propos *« Étudier l'enseignement de la littérature, c'est se soucier de la transmission et de l'appropriation de savoirs et d'habiletés à haute valeur cognitive, esthétique, éthique et politique, qui sont généralement perçus comme la quintessence du langage et de la culture. »*

À travers les différents cours qui composent ce polycopié, l'étudiant sera amené à explorer plusieurs dimensions essentielles. Sur le plan théorique, il s'agira de revisiter les grands courants de la didactique du texte littéraire, d'examiner les méthodologies qui ont historiquement gouverné son enseignement, et d'interroger les théories de la lecture et de la réception qui fondent toute approche raisonnable du fait littéraire. Sur le plan

didactique, une attention particulière sera portée à la tension fondatrice entre deux usages du texte littéraire en classe de FLE : son exploitation comme prétexte à l'enseignement de la langue -vocabulaire, grammaire, typologies textuelles- et sa valeur propre en tant qu'œuvre dotée d'une esthétique et d'un univers singuliers. Entre ces deux pôles, l'enseignant doit apprendre à naviguer avec discernement.

Ce polycopié s'attachera également à former un lecteur accompli. Lire un texte littéraire, ce n'est pas seulement le déchiffrer ; c'est le comprendre dans sa profondeur, le situer dans son contexte historique et culturel, l'analyser dans ses procédés stylistiques, et enfin le commenter avec rigueur et sensibilité.

À cet égard, une place importante sera accordée aux genres littéraires académiques -la dissertation et le commentaire littéraire- sans pour autant négliger la dimension créative, qui constitue l'autre versant de tout rapport authentique à la littérature. L'atelier d'écriture, point d'aboutissement de ce parcours, incarnera cet espace de liberté où l'apprenant cesse d'être uniquement lecteur pour devenir, à son tour, auteur.

Par ailleurs, la littérature sera envisagée comme un vecteur privilégié de la compétence interculturelle. Lire des textes d'autres époques et d'autres cultures, c'est s'ouvrir à d'autres façons de penser le monde, d'autres sensibilités, d'autres imaginaires. C'est en ce sens que la classe de littérature peut devenir un espace de dialogue entre les cultures, indispensable à la formation d'un apprenant véritablement plurilingue et pluriculturel.

Enfin, ce polycopié ambitionne de faire du texte littéraire ce qu'il n'a jamais cessé d'être au fond : un outil de connaissance, un lieu d'expérience et un espace de liberté.

Objectifs de l’enseignement :

- Analyser les spécificités de l'enseignement-apprentissage du texte littéraire en classe de français langue étrangère ;
- Evaluer les enjeux liés à l’utilisation du texte littéraire à des fins purement linguistiques et à son apprentissage comme objet littéraire spécifique ;

- Appliquer les connaissances linguistiques acquises à travers l'analyse des textes littéraires pour enrichir le vocabulaire et améliorer les compétences langagières ;
- Analyser et évaluer les différentes approches de l'enseignement de la littérature : entre le commentaire de texte et le développement la créativité littéraire de l'apprenant.
- Concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement du texte littéraire fondés sur des objectifs pédagogiques explicites ;
- Apprécier et interpréter les dimensions esthétiques du texte littéraire afin de développer la sensibilité au beau, au langage et à l'imaginaire ;
- Analyser, interpréter et évaluer des textes littéraires en mobilisant des stratégies de lecture adaptées ;
- Créer des productions écrites à caractère littéraire en réinvestissant les savoirs et les procédés étudiés.
- Analyser et comparer les représentations culturelles véhiculées par les textes littéraires afin de développer la compétence interculturelle.

Sommaire

Cours 01 : La didactique et la didactique du texte littéraire…….. p 06
Cours 02 : L'enseignement du texte littéraire à travers les méthodologies d'enseignement…… p18
Cours 03 : Texte littéraire et lecture : théories de la réception et de la lecture…….. p25
Cours 04 : Lecture littéraire : approche transactionnelle, journal de lecture et cercles de lecture……. p34
Cours 05 : Le texte littéraire dans le manuel scolaire en classe de FLE…… p41
Cours 06 : Le choix du texte littéraire à exploiter en classe de FLE……. p47
Cours 07 : Le genre littéraire et ses spécificités en classe de FLE……. p53
Cours 08 : Les genres littéraires académiques : commentaire littéraire et dissertation …… p60
Cours 09 : Texte et paratexte……. p65
Cours 10 : La lecture -compréhension du texte littéraire…… p72
Cours 11 : Le texte littéraire et intertextualité……. p83
Cours 12 : Le texte littéraire et l'interculturalité…… p89
Cours 13 : L'écriture créative……. p96
Cours14 : L'atelier d'écriture……... p107
Cours 15 : Le texte littéraire à l'ère numérique : littérature numérique et intelligence artificielle en classe de FLE……...…p115
Bibliographie …….. p122

Cours 01 :

La didactique et la didactique du texte littéraire

Objectifs du cours :

A la fin du cours, l'étudiant sera capable de :

- Connaître les spécificités de l'enseignement et l'apprentissage du texte littéraire en classe de français langue étrangère[1] ;
- Découvrir et maitriser les concepts clés liés à la matière tels la didactique, la littérature, le texte littéraire et la didactique du texte littéraire.

Plan du cours :

Introduction

1. Définition de la didactique
2. Définition du texte littéraire ;
3. Les caractéristiques du texte littéraire
4. La didactique du texte littéraire
5. La compétence littéraire

Conclusion

Introduction

La didactique est une discipline qui s'intéresse aux méthodes, aux démarches et aux conditions favorisant l'enseignement et l'apprentissage des savoirs. Dans le domaine des langues et de la littérature, la didactique du texte littéraire occupe une place essentielle, car elle vise à développer chez les apprenants des compétences de lecture, d'interprétation, d'analyse et d'expression. Ce cours présente les fondements de la didactique ainsi que les spécificités de l'enseignement du texte littéraire, en mettant en évidence les objectifs, les approches pédagogiques et les stratégies permettant de rendre la littérature accessible, enrichissante et formatrice pour les apprenants.

[1] FLE.

1. Définition de la didactique

Avant d'aborder la définition de la didactique, il est préférable d'aborder celle de pédagogie car elle est, pour J-P. Cuq, la plus vieille et la plus courante appellation des liens entre l'enseignant et l'enseigné. Le terme vient du grec ***païs*** qui veut dire ***enfant*** et ***ageïn*** qui signifie ***conduire***.

Alors, d'un point de vue étymologique, la pédagogie concerne les enfants, actuellement ce terme désigne tout ce qui concerne les rapports maitre/élève afin d'instruire et d'éduquer.

La pédagogie s'intéresse aux modes d'acquisition et d'apprentissage, aux questions liées à la motivation en situation d'apprentissage.

D'un autre côté, le terme *didactique*, vient du verbe grec *didacskein*, étymologiquement, il a pour signification : *qui est propre à instruire*.

La didactique est la science qui s'intéresse aux contenus, notamment les savoirs et les savoir-faire, en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage en classe.

J-P. Cuq (2003 : 69) explique dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* que le terme *Didactique* signifie l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage et il précise qu'il s'agit de *« ... ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. »*

C'est une discipline qui s'intéresse aux démarches qui peuvent améliorer l'enseignement-apprentissage d'une discipline telle la didactique des sciences, la didactique des mathématiques ou d'une langue telle la didactique des langues étrangères et secondes.

D'après J-P. Robert (2002 : 54), ce terme est devenu un parasynonyme d'enseignement, elle est tributaire des méthodes techniques pour s'exercer et il précise :

> *La didactique est, de par sa nature, une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, sciences auxquelles vient s'ajouter la linguistique, notamment la linguistique appliquée dans le cas de la didactique des langues.*

Ainsi, la didactique est une discipline de recherche qui examine les contenus d'enseignement et d'apprentissage notamment des savoirs et des savoir-faire qui renvoient à des disciplines scolaires.

2. Définition du texte littéraire

Avant de chercher la définition du texte littéraire, il est important de définir de prime abord la notion du texte. En effet, il n'est pas facile de définir la notion du texte et la première difficulté réside dans la variété des textes qui existe : un roman, une thèse, une tragédie, un article de presse, un article scientifique, un éditorial politique, des textes oraux ou numériques, etc.

Il est défini par O. Ducrot et J-M. Schaeffer (1995 : 595) ainsi :

> *La notion de texte, largement utilisée dans le cadre de la linguistique et des études littéraires, est rarement définie de manière claire : certains limitent son application au discours écrit, voire à l'œuvre littéraire ; d'autres y voient un synonyme de discours ; certains, enfin, lui donnent une extension transémiotique, parlant de texte filmique, texte musical, etc. En accord avec l'usage répandu en pragmatique textuelle, on définira le texte ici comme une chaine linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une phrase unique, ou d'un fragment de phrase.*

Actuellement, avec le développement des outils numériques et leur intégration dans le domaine de l'enseignement, De Angelis disait à propos des textualités numériques (cité par Adam, 2019) :

> *En passant de la culture des textes imprimés à celle des textes numériques, le texte devient finalement une véritable texture grâce à la visualisation à l'écran du réseau d'éléments intra- et inter-textuels. Au sein de la culture numérique, « la textualité doit résolument être pensée comme la combinaison de parcours linéaires et réticulaires » (Adam 2006 : 5). C'est justement la « combinaison » de ces éléments – la texture – qui est visible à l'écran. (2018b : 480)*

De surcroit, il est intéressant de définir la notion de littérature. Elle signifiait l'ensemble des savoirs culturels de *l'honnête homme*, elle ne se limitait pas aux œuvres artistiques seulement mais à tous types de savoirs philosophique, historique, géographique, scientifique, etc.

Ensuite, ce terme désignait une somme de productions écrites à une époque donnée, c'est tout ce qui est imprimé ou manuscrit car cette conception voit dans la littérature le seul reflet de la société et de sa culture à une époque donnée. Elle était définie comme tout ce qui relève du scriptural, comme le montre la désignation étymologique du terme ***litteratura*** : écriture.

Un peu plus tard, la littérature désignait l'ensemble des œuvres majeures comme les chefs-d'œuvre remarquables par la forme ou l'expression artistique et provoquent ainsi l'admiration auxquelles on accorde une valeur ou une intention esthétique relevant d'une culture ou d'un genre spécifique.

Les travaux de F. De Saussure dans son ouvrage *Cours de linguistique générale*[2] ont bouleversé la conception traditionnelle de la littérature qui ont permis une analyse du fait littéraire contenant un rapport avec la linguistique, cela se manifeste par les travaux de R. Jakobson et les Formalistes russes. Pour eux, la littérature n'est plus une question de sens ou d'intentions mais plutôt de forme.

Pour les formalistes russes, la littérature est un système où les éléments sont agencés par des procédés formels/structures. La littérature se définit par sa forme et les techniques narratives non pas par le contenu ou le contexte historique et social, il s'agit de se baser sur la mise en forme du texte qui lui confère sa qualité littéraire.

R. Jakobson, a proposé une approche formelle qui consiste à étudier les fonctions du langage dans les textes littéraires, pour lui la littérature est une forme d'art linguistique, l'acte d'écrire et de lire met en jeu un processus de communication qui se distingue des autres formes de discours.

Ainsi, P. Aron et al (2002 : 335) ont défini la littérature ainsi :

> *Littérature désigne en son sens premier l'ensemble des textes et, en un sens associé, les savoirs dont ils sont porteurs. Cette acception fut longtemps dominante en français. Le sens moderne renvoie à l'ensemble des textes ayant une visée esthétique, en d'autres termes, à l'art verbal.*

Le texte littéraire est un écrit qui relève de la création artistique et qui mobilise la langue de manière esthétique et expressive. Il ne cherche pas seulement à informer comme le texte scientifique ou informatif, mais à susciter une expérience, une émotion, une réflexion, une imagination et un plaisir.

[2] Il n'a pas défini la littérature mais il a instauré une pensée structuraliste qui a influence les formalistes russes.

3. Les caractéristiques du texte littéraire

Le texte littéraire se caractérise par la fonction poétique du langage qui demeure non seulement un moyen de communication mais plutôt une fin, ce type de texte obéit à des règles esthétiques et formelles liées à la littérature et il se caractérise alors par :

a. Potentialité linguistique :

Le texte littéraire est connu par ses richesses et son apport en la matière et peut alors servir de prétexte pour l'évolution des compétences linguistiques des apprenants. En effet, J. Peytard (1988 :16) définit le texte littéraire comme un laboratoire de langue ainsi :

> *Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue.*

A ce titre, des déclarations comme « *laboratoire de langue* » (Peytard, 1982), « *réservoir lexical* » (Albert et Souchon, 1995) ou encore « c*hair linguistique vivante* » (Abdallah Pretceille (2010)) affirment l'idée que l'on se fait des facultés du texte littéraire qui paraissent satisfaire les exigences, en matière de maîtrise des connaissances linguistique, en vue d'en faire un outil de communication et d'accès au savoir.

Il permet aux apprenants de rencontrer une variété de textes authentiques : une divergence de genres, de styles, de types de discours constitue une richesse inestimable. Elle favorise l'acquisition du vocabulaire et l'automatisation des structures morphosyntaxiques, le développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelle qui conduit progressivement à une véritable appropriation linguistique.

b. L'intertextualité et l'interculturalité

Le second est le phénomène d'intertextualité qui inaugure l'idée que toute œuvre littéraire n'est jamais trouvée dans l'absolu mais elle représente des imitations, des transformations, des sources tirées par d'autres œuvres antérieures.

Le dernier est que toute œuvre littéraire n'est pas innocente car les mots et les éléments textuels employés sont significatifs et conduisent à des faits thématiques.

En effet, le texte littéraire se révèle un moyen efficace d'accès à d'autres cultures permettant aux apprenants de porter un regard renouvelé sur sa propre culture et celui de l'autre.

c. La polysémie

D'après A. Séoud (1997 : 15), le texte littéraire appartient à une catégorie spécifique, il est universel et il n'a pas de frontières *« est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace »*.

La littérature se veut polysémique, esthétique, et culturelle, elle répond d'abord à des besoins linguistiques, culturels et intellectuels.

Alors, le texte littéraire se caractérise par la pluralité du sens, de lectures et d'interprétations.

d. La communication

Le processus de communication entre le texte littéraire et le lecteur diffère de celui du processus de communication ordinaire. Autrement dit, lors de la lecture d'une œuvre littéraire s'instaure directement entre le lecteur et le message véhiculé par le texte. Dans ce type de communication, le statut de l'émetteur et celui du récepteur revêtent des particularités : l'émetteur n'est pas uniquement l'auteur mais aussi le narrateur voire les personnages à travers lesquels l'auteur s'exprime.

e. La littérature comme un champ

L'approche sociologique de la littérature oppose la littérature aux autres formes de discours, J. Peytard propose de situer la littérature en tant qu'institution en montrant qu'elle est le produit d'un certain état de la société et qu'elle fonctionne comme un système de normes et de valeurs hiérarchisées (Escarpit) à l'intérieur de deux sphères culturelles distinctes.

Pour P. Bourdieu, les œuvres littéraires ne sont pas seulement des créations individuelles ou des objets esthétiques mais elles sont le résultat de rapports sociaux, la littérature est inséparable des conditions sociales de sa production et de sa réception. Ses travaux s'inscrivent dans le cadre de sa théorie de champ littéraire.

Il a développé le concept de ***champ*** qui signifie un espace social relativement autonome où interagissent les ***agents*** : écrivains, éditeurs, critiques, lecteurs, et des ***institutions*** : maisons d'édition, revues, prix littéraires, académies.

En effet, le champ littéraire est structuré par des luttes de position : certains écrivains cherchent la ***reconnaissance symbolique***, le prestige et la légitimité artistique, obtenir du prestige auprès d'un cercle restreint d'écrivains, de critiques et d'universitaires, l'écrivain refuse souvent les compromis commerciaux alors que d'autres privilégient la ***réussite économique*** tels la vente et la popularité, Les œuvres visent principalement le divertissement avec des genres accessibles.

En effet, ces deux champs sont contradictoires mais coexistent, les écrivains peuvent se déplace d'un champ à un autre selon leur carrière. Parfois un auteur jugé commercial à son époque peut être réhabilité plus tard comme « classique ». De même un écrivain qui commence dans une recherche de succès économique peut chercher ensuite la légitimité symbolique, ou l'inverse.

En somme, le champ littéraire est un espace de tensions entre : ceux qui privilégient la consécration symbolique (prestige, reconnaissance et postérité) et ceux qui privilégient la consécration économique (vente et popularité immédiate). En d'autres termes, une sphère de ***littérature restreinte*** se caractérise par la reconnaissance symbolique, cherche à innover, à défendre une écriture exigeante, parfois difficile d'accès. L'exemple du roman *Madame Bovary* de G. Flaubert où il défend l'art pour l'art. Et une sphère de ***littérature large,*** commerciale et populaire, elle touche un plus grand public. Son objectif est plutôt commercial qui consiste à vendre beaucoup même au détriment de l'exigence esthétique. L'exemple des romans feuilletons et les best-sellers contemporains notamment les romans historiques, *Les trois mousquetaires* d'A. Dumas qui connaissait un succès massif au XIX^{e} siècle.

En somme, le texte littéraire se caractérise par : le style, les figures de style, la polysémie (la pluralité du sens, il est souvent ouvert à plusieurs interprétations), la fiction (il peut inventer des mondes, des personnages, des situations imaginaires), l'universalité et l'intemporalité (il dépasse la simple communication utilitaire pour touche à l'humain dans ce qu'il a de plus profond) et la dimension esthétique où l'écriture devient elle-même un objet de plaisir et de réflexion.

Alors, toutes ces particularités s'inscrivent dans le cadre la littérarité, un élément principal qui caractérise le texte littéraire.

f. La littérarité

Cet aspect est qualifié d'interne pour caractériser la littérature dans ses manifestations intrinsèques car il se focalise sur les spécificités du texte littéraire et ce qui le rend littéraire, par conséquence ***la littérarité*** d'une œuvre.

Le terme littérarité est utilisé par les *Formalistes russes* pour désigner l'ensemble des caractéristiques linguistiques et formels d'un texte, car pour eux, l'élément central dans le texte littéraire est son aspect matériel. R. Jakobson précise que l'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la littérarité, c'est ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire.

En effet, ce mot est d'origine russe, c'est la traduction du mot *literaturnost* formé avec le suffixe *nost* qui signifie le caractère de ce qui est littéraire. C'est un phénomène qui distingue le littéraire du non littéraire, il se base sur trois principes : le premier se manifeste par l'importance du langage pour lui-même et la littérature comporte une défamiliarisation du langage par rapport au langage ordinaire.

De surcroit, J-L. Dufays et al (2005 :76) disaient à ce propos :

> *(…) il nous semble que la manière la plus satisfaisante aujourd'hui de définir la littérarité (…) consiste affirmer (…) à son caractère à la fois lecturale et scripturale, son caractère graduel et son caractère ambivalent et ouvert, ancré dans une pratique double de la stéréotypie.*

D'après les formalistes russes, les recherches doivent viser à dégager la littérarité de la littérature qui se définit d'après K. Canvat (1999 : 84) ainsi :

> *La « littérarité » se caractériserait par l'insistance du message sur sa propre forme et sa mise en évidence passerait par l'étude des « procédés » : constructions narratives (…), faits de styles (…), structures rythmiques et métriques (…), genres (…), structures thématiques (…), etc*.

Il ajoute que la question de la spécificité de la littérature peut être liée à des décisions institutionnelles, P. Bourdieu, J. Dubois et Y. Reuter ont expliqué, dans cette optique, que la littérature est une construction socio-idéologique réalisée par le champ littéraire, système d'agents et de positions, structuré par des rapports de force autour de

biens (littéraires) spécifiques et régi par des intérêts et des valeurs qui lui sont propre, c'est l'originalité.

Alors, un ensemble d'accords socio-institutionnelles déterminées par le champ littéraire/l'institution littéraire distingue ce qui est littéraire de ce qui ne l'est pas.

G. Genette a distingué deux types de littérarité :

a. **La littérarité constitutive** : des textes à visée esthétique institutionnalisé (fiction et diction)

b. **La littérarité conditionnelle** : les textes sans visée esthétique institutionnalisé (l'autobiographie, la lettre, le journal intime, etc.) mais qui peuvent faire l'objet d'une attention esthétique et être dès lors considérés comme littéraires.

4. La didactique du texte littéraire

Introduire la littérature et le texte littéraire en classe offre aux apprenants la possibilité d'échapper aux épreuves de la vie quotidienne, donner l'opportunité de vivre des moments à sa guise et de créer un pont entre lui et le texte lu/étudié. Dans cette optique, Dufays et al (2005 : 132) disaient :

> « *tout homme a besoin, à l'occasion et à condition de ne pas s'y perdre, de s'oublier dans un espace potentiel et vicariant, de vivre d'autres vies par procuration, afin de pouvoir acquérir du recul par rapport à son existence et structurer son imaginaire* ».

D'après A. Séoud (1997) *« En toute état de cause, l'enseignement de la littérature est affaire d''amour avant d'être affaire de connaissance. »*, il insiste sur la dimension existentielle et affective de la littérature dans l'enseignement.

En effet, enseigner la littérature ne se réduit pas à transmettre un savoir théorique comme les courants et les genres littéraires mais plutôt de partager une passion, une émotion et une relation vivante entre les textes et les lecteurs.

Ainsi, Jean-Pierre Cuq a affirmé dans son *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde* que la didactique de la littérature qu'elle est née dans le contexte de crise de l'enseignement de la littérature à partir des années 1970, avec pour promesse de se constituer en un cadre épistémologique et théorique autonome vis-à-vis de la didactique du français, et d'établir la littérature comme un objet d'enseignement en tenant compte de sa spécificité et de son originalité.

La didactique du texte littéraire est une branche de la didactique qui s'intéresse à :

- La sélection, à la médiation et à l'exploitation pédagogique des textes littéraires ;
- La manière dont ces textes peuvent être utilisés pour développer des compétences linguistiques, culturelles, esthétiques et critiques chez les apprenants.

Autrement dit, c'est la réflexion autour du comment et du pourquoi enseigner la littérature.

R. Cervera (2009 : 46) disait à propos de l'utilisation du texte littéraire en classe qui peut être considéré comme un vecteur fondamental de la formation humaine, culturelle et affective, elle nourrit à la fois l'intelligence, la mémoire, la sensibilité et l'imaginaire ainsi :

> *La littérature est un support privilégié de la formation humaniste puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions de l'humain (histoire, culture, imaginaire, etc.) De cette façon, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. La nécessité de la transmission littéraire comme lieu de mémoire et de langue réside dans le fait que c'est aussi un lieu de savoir culturel et d'émotion.*

Selon Paul Aron et Alain Viala (2005), il est important d'enseigner la littérature comme un élément d'épanouissement personnel, comme un plaisir et aussi comme une nécessité pour la société complète.

En outre, la littérature engendre un endroit où se façonnent une identité culturelle ainsi qu'une conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un savoir-faire expressif et argumentatif car elle favorise l'esprit critique et la liberté de jugement et sollicite les capacités d'analyse et de réflexion de l'apprenant.

En somme, N. Bouache (2016 :144) disait à propos de l'importance du texte littéraire en classe du texte littéraire ainsi :

> *Les textes littéraires, comme toutes les œuvres d'art d'ailleurs, constituent le meilleur de ce que l'humanité a donné d'elle-même et sont considérés, ne serait-ce que sur le plan symbolique, comme un bien commun dont chaque génération jouisse autant qu'elle féconde à sa manière avant d'en faire lègue à la suivante. C'est alors peu de dire que l'un des rôles confiés à l'école aujourd'hui est donc de cultiver l'intérêt des élèves pour ce patrimoine, de les initier à ses richesses et de faire en sorte que certains auteurs, certains textes littéraires adaptés à leurs niveaux leur deviennent familiers.*

5. La compétence littéraire

D'après A. Godard (2015), la compétence littéraire est une compétence complexe qui ne se limite pas à la maitrise des connaissances sur les œuvres ou les auteurs. Elle mobilise à la fois des savoirs, des savoir-faire, une sensibilité esthétique et une capacité d'interprétation.

Elle précise que cette compétence dépasse le seul domaine des études littéraires. Elle constitue une compétence herméneutique transversale, indispensable dans la vie sociale et professionnelle car elle développe l'esprit critique, la capacité de trier les informations, de dialoguer avec autrui et de faire face à la complexité du monde contemporain.

Selon F. Quet, cette compétence se manifeste par des aptitudes variées, tels que le plaisir de lire, la comparaison des œuvres, l'analyse critique, la mise en relation des textes avec leur contexte historique, social et culturel, ainsi que la capacité à dépasser le sens explicite des textes.

En somme, la compétence littéraire est avant tout une attitude interprétative qui forme des lecteurs critiques, capables d'interpréter les textes avec ouverture, rigueur et sensibilité.

Conclusion

En conclusion, la didactique constitue un cadre indispensable pour organiser efficacement les apprentissages, tandis que la didactique du texte littéraire propose des méthodes adaptées à la compréhension et à l'exploitation des œuvres littéraires. En favorisant l'analyse, l'interprétation et le développement de l'esprit critique, elle contribue à la formation intellectuelle, culturelle et linguistique des apprenants. Ainsi, un enseignement réfléchi du texte littéraire permet non seulement d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer le goût de la lecture et l'ouverture sur différentes cultures et visions du monde.

TD 01 :

- Faites le compte rendu de l'article de Turmel-John, P. (1996). *Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère.* Québec français, (100), 51–54.

- Expliquez et commentez la citation suivante : *« La littérature permet à chacun de se sentir plus proche de sa propre histoire, d'accéder à une identité tout en acceptant l'altérité, de socialiser des différences et de renforcer le sentiment d'appartenir à une communauté. »* (Langlade, 2001, 59)

Cours : 02

L'enseignement du texte littéraire à travers les méthodologies d'enseignement

Objectif du cours :

A l'issue de ce cours l'étudiant doit comprendre l'évolution de la place et des fonctions de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère afin de concevoir des pratiques pédagogiques intégrant le texte littéraire comme outil linguistique, culturel et interculturel.

Plan du cours :

Introduction

1. La méthodologie grammaire-traduction
2. La méthodologie directe et français scolaire (1890-1925 environ)
3. La méthodologie active et explication de texte jusqu'aux années1960
4. Le tournant linguistique des années 1960 : fondement et émergence d'une nouvelle didactique de l'écrit

a. La double marginalisation de la littérature en FLE dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle

b. Le statut de la littérature en tant que document authentique dans l'approche communicative en FLE

c. Les mutations des études littéraires en FLM : apports des théories du texte et du discours

Conclusion

Introduction

Longtemps reléguée à la fin du parcours d'apprentissage du FLE, dont elle constituait en quelque sorte l'aboutissement symbolique, la littérature a entretenu des rapports difficiles avec la didactique du FLE. Le primat accordé à l'oral par les premières méthodologies structuro-globales audiovisuelles (SGAV), la préférence donnée à des situations d'écrit répondant à des besoins de communication immédiate,

ainsi que la volonté de développer des compétences fonctionnelles, voire professionnelles, ont conduit à écarter les textes littéraires au profit de textes dits authentiques, caractérisés par une écriture plus simple et moins marquée stylistiquement.

Alors, pourquoi et comment la littérature a été écartée de la didactique du FLE ?

1. La méthodologie grammaire- traduction

La méthodologie *grammaire-traduction*, héritée de l'enseignement des langues anciennes, se développe parallèlement à la scolarisation des langues vivantes dans la seconde moitié du XIX^{e} siècle. Elle s'adresse particulièrement aux apprenants du cycle long, c'est-à-dire à ceux qui étudient également le latin. Dans cette perspective, le texte littéraire est perçu comme la seule véritable réalité linguistique et culturelle.

L'apprentissage repose sur la traduction du texte littéraire**,** envisagée comme un travail minutieux et progressif d'analyse du texte, considéré comme un matériau à décomposer et à reconstruire pour atteindre la traduction la plus fidèle possible. Cette méthode valorise le travail individuel dans le but de le transposer dans sa langue maternelle.

Jusqu'au XIX^{e} siècle, l'enseignement de la littérature en FLM passait d'ailleurs par le détour du latin : la version latine était perçue comme un exercice de français, et la littérature française étudiée au lycée se présentait toujours en parallèle avec la littérature latine. Cette approche, à la fois comparatiste, rhétorique et bilingue, reposait sur l'association du français et du latin. Les textes y étaient considérés comme des modèles discursifs à imiter, à transposer ou à traduire, dans le but de développer chez les élèves l'art de l'éloquence**.**

À cette époque, la notion même de littérature ou de lettre s'inscrit dans une conception humaniste : elle relève d'un savoir critique portant sur les œuvres de l'Antiquité, conçues comme l'expression encyclopédique de l'expérience humaine. Les textes étudiés sont choisis selon leur genre discursif -traités d'art poétique, pièces de

théâtre, poésies, écrits philosophiques, historiques ou politiques- et non selon des critères d'époque ou d'histoire littéraire.

En effet, cette conception de la littérature repose sur l'idée d'imitation, les élèves du XIX^{e} siècle apprennent l'art d'écrire en imitant.

2. La méthodologie directe et français scolaire (1890-1925 environ)

Vers la fin du XIX^{e} siècle, émerge une méthodologie d'enseignement des langues à visée communicative**,** connue sous le nom de méthodologie directe**.** Celle-ci se construit en opposition à la méthode grammaire-traduction, qu'elle rejette au profit d'une conception de la langue étrangère comme outil de communication essentiel à la vie sociale et professionnelle de l'apprenant. En France, son développement coïncide avec l'essor économique et industriel ainsi qu'avec l'expansion coloniale, qui entraînent une intensification des échanges commerciaux et culturels.

D'abord désignée sous le terme de méthodologie orale, elle prend appui sur l'environnement immédiat de l'apprenant afin de favoriser l'acquisition d'une première compétence communicative sans recours à la traduction**.** L'enseignement se déroule exclusivement dans la langue étrangère et mobilise des supports visuels -images, objets, situations concrètes- avant d'introduire de courts textes inspirés du quotidien de l'apprenant et de la réalité de la classe.

3. La méthodologie active et explication de texte jusqu'aux années1960

Dès la fin de la Première Guerre mondiale, la méthodologie directe se trouve abandonnée en 1925 au profit d'une méthodologie mixte, il s'agit de la méthodologie active qui conjugue la grammaire-traduction avec la pratique orale de l'explication, qui sera en vigueur pour l'enseignement des langues jusqu'à la fin des années 1960.

La méthodologie active se sert du texte comme centre de la leçon et privilégient les textes littéraires afin d'enseigner la culture étrangère.

L'approche du texte se fait par l'explication du vocabulaire inconnu, ensuite l'étude des constructions grammaticales, puis aborder les questions de compréhension et les réemplois par imitation.

4. Le tournant linguistique des années 1960 : fondement et émergence d'une nouvelle didactique de l'écrit

La remise en cause de ces conceptions de la langue, de la culture et de leur enseignement émergent au début des années 1960, tant en FLE qu'en FLM. Elle trouve son origine dans divers facteurs, inscrits dans un contexte politique et intellectuel propice à l'apparition, en FLE, des méthodologies audio-orales et audio-visuelles, et en FLM des approches textualistes.

a. La double marginalisation de la littérature en FLE dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle

Les premières méthodologies audio-orales d'enseignement des langues sont développées aux Etats-Unis dans le contexte de la guerre froide ; leur objectif principal est de former rapidement les militaires en session à l'étranger car elles ont un but exclusivement pratique. Pour ce faire, les supports de cours employés sont les enregistrements sonores et audiovisuels, alors la primauté est donnée à l'oral.

Les méthodes françaises SGAV s'appuient sur la linguistique appliquée et en référence à la linguistique énonciative de Bally et de Benveniste, considèrent comme première la parole orale en situation de communication. Elles se sont développées grâce à la création de deux organismes visant la diffusion du français à l'étranger notamment le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) et le BELC (Bureau pour l'étude de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger). Ils sont à l'origine de nombreux manuels conçus selon cette méthodologie et de stages de formation pour les enseignants de FLE.

Certainement, la littérature ne disparait pas du jour au lendemain des pratiques enseignantes, les textes littéraires continuent à être employés d'après la méthodologie traditionnelle qui peuvent tenir au maintien du prestige de la littérature française comme symbole de la culture française ainsi qu'aux habitudes d'enseignement ancrées dans les cultures d'origine. Toutefois, les cours SGAV, adoptés dans les alliances françaises par le ministère des affaires étrangères font l'impasse sur les textes littéraires, et généralement développent peu de propositions sur l'écrit et sur les contenus culturels.

Alors, la littérature est deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel spécifique.

Un renouvellement viendra à travers les travaux menés au BELC vers la fin des années 1970 via l'écriture créative à partir de textes à contraintes.

b. Le statut de la littérature en tant que document authentique dans l'approche communicative en FLE

Les limites de la méthodologie SGAV apparaissent aux enseignants qui se trouvent face à des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé car il fallait développer des connaissances plus approfondies de la langue et de la culture. En effet, au début des années 1980, l'*approche communicative* a privilégié l'écrit et les dimensions culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues ainsi que l'introduction des documents authentiques et a renouvelé la réflexion sur l'emploi des textes littéraires en classe.

On qualifie cette méthodologie d'*approche* car il s'agit moins d'exposer des façons d'enseignement fixées comme un ensemble théorico-pratique contenant, que de partir des situations de communication que rencontreraient les apprenants afin de s'adapter à leurs projets d'apprentissage.

Elle part alors des besoins d'apprenants constituant des publics distingués tels les touristes et les migrants ; et afin de s'adapter à leurs besoins elle a développé une pédagogie des compétences où on tenait moins d'importance aux savoirs déclaratifs par rapport aux savoir-faire et savoir-être qui conduisent le bon déploiement des interactions.

Dans cette approche, les textes littéraires avaient un statut spécifique employé volontairement parmi d'autres aspects de discours et sont utilisés pour développer leur goût de la culture littéraire ou artistique de la France.

c. Les mutations des études littéraires en FLM : apports des théories du texte et du discours

Alors que l'histoire littéraire dominait le champ des études depuis la fin du XIX^{e} siècle, les théories du texte et du discours littéraire, apparues dans les années 1960-1970, marquent un tournant méthodologique majeur pour les études littéraires et pour l'enseignement de la littérature en classe de FLM.

Ces approches s'opposent à une conception réductrice du texte, limitée aux intentions de l'auteur ou à une représentation univoque du réel, et promeuvent des modes de lecture attentifs à la pluralité des sens.

Le texte est désormais envisagé comme un système de signes plutôt que comme un simple véhicule de valeurs morales ou nationales. Les sémioticiens se penchent ainsi sur les structures narratives – notamment les schémas actantiels proposés par Greimas – et sur les mécanismes intertextuels mis en lumière par Genette et Kristeva, tout en les articulant aux discours sociaux à travers le concept de dialogisme, introduit en France par Todorov à partir des travaux de Bakhtine. Parallèlement, un nouveau champ de recherche s'affirme : celui des études de la réception, avec Iser et Jauss. D'autres chercheurs, tels que Barthes, remettent en cause l'enseignement traditionnel qui assimile la littérature à son histoire, ainsi que les exercices canoniques d'explication de texte et de dissertation.

La fécondité de cette double remise en question -théorique et pédagogique- se manifeste dans l'essor de publications qui rendent compte d'expériences associant chercheurs et enseignants, comme les revues *Pratiques* et *Le Français aujourd'hui*, ou encore dans des ouvrages de référence tels que *Linguistique et discours littéraire* de J.-M. Adam et J.-P. Goldenstein (1975) et *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* de D. Maingueneau (1986).

Ces transformations influencent également le champ du FLE, les théories circulant d'un domaine à l'autre, tandis que de nombreux chercheurs travaillent à la croisée des disciplines.

En effet, à travers l'ouvrage dirigé par J. Peytard en 1982 *Littérature et classe de langue* est le fruit d'un séminaire de chercheur du CREDIF et du BELC qui ont cherché de renouveler l'approche de la littérature en FLE. Il se situe entre *texte* et *discours* et s'interroge sur les conditions auxquelles la littérature peut être réintroduite en classe de langue.

L'apparition du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en l'an 2000 a entrainé un développement de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Il s'agit de s'adapter à l'évolution contemporaine des sociétés européennes dans ce qui est nommé une *perspective actionnelle*. La compétence de communication, autrefois objectif de l'apprentissage, devient un pré requis qui doit être utilisé pour mener des projets en commun.

Le texte littéraire occupe une place importante dans cette nouvelle approche, ainsi dans les tableaux exposant, dans le document du CECRL, les divers niveaux de compétence, le texte littéraire est lié à des buts qui relèvent d'actions individuelles :

- Niveau B1 : « Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions ».
- Niveau B2 : « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. »
- Niveau C1 : « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. »
- Niveau C2 : « Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire. » et « Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. »

Conclusion

Ainsi, longtemps marginalisée au profit d'approches centrées sur la communication fonctionnelle et sur l'efficacité linguistique, le texte littéraire retrouve aujourd'hui une place légitime dans la didactique du FLE. Si les premières méthodologies privilégiaient l'oral et les situations de communication immédiate, les évolutions récentes reconnaissent au texte littéraire une valeur formatrice, linguistique et culturelle essentielle.

Support authentique de langue, mais aussi espace d'expression de la sensibilité et de la pensée, le texte littéraire permet désormais d'articuler apprentissage linguistique et développement de compétences interculturelles. Son retour marque ainsi un véritable renouvellement des pratiques d'enseignement, où la langue se conçoit à nouveau comme un vecteur de sens, d'imaginaire et d'humanité.

TD :

Question : En vous appuyant sur les grandes méthodologies d'enseignement du FLE étudiées en cours, montrez comment l'évolution historique de ces méthodologies a progressivement transformé le statut du texte littéraire en classe, et par conséquent, redéfini les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant face à ce texte.

Vous rédigerez un développement structuré d'une à deux pages, comportant une introduction, au moins deux parties organisées et une conclusion. Vous veillerez à illustrer votre propos par des exemples tirés des méthodologies étudiées.

Cours 3 :

Texte littéraire et lecture : Théories de la réception et lecture

Objectifs du cours : À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

- Connaître les principaux théoriciens de la réception et leurs concepts clés
- Distinguer lecture littéraire et lecture de textes littéraires
- Être capable de concevoir une séquence de lecture littéraire en classe de FLE

Plan du cours :

Introduction

1.Les théories de la réception

2.La lecture littéraire

3.Compréhension et interprétation

4. La lecture littéraire en classe de langue

5.Lecture littéraire et lecture des textes littéraires

Conclusion

Introduction

La lecture littéraire constitue un champ central dans la recherche en didactique de la littérature et dans les théories de la réception. Elle met en lumière la responsabilité du lecteur dans la construction du sens et de la valeur d'un texte. À la différence d'une lecture informative ou utilitaire, la lecture littéraire engage à la fois les dimensions cognitive, affective et culturelle du lecteur. Elle est apparue dans le dernier tiers du XX^{e} siècle, en lien avec les théories de la réception, et demeure un concept en construction, sans définition unanimement acceptée. Ce cours présente d'abord les principaux fondements théoriques, puis les modèles de lecture littéraire, et enfin les caractéristiques et applications de la lecture littéraire, notamment en classe de FLE.

1. Les théories de la réception

1. 1. L'école de constance : animée par des théoriciens allemands comme Wolfgang Iser et Hans Robert Jauss, s'intéresse à une esthétique de la réception. Elle démontre que sans l'activité du lecteur, le texte reste inerte et que la lecture révèle ses potentialités de signification (Bordas et al.).

- Iser se concentre sur la dimension individuelle du lecteur.
- Jauss privilégie l'aspect collectif de l'acte de lecture.

1.2.Wolfgag Iser et la création du lecteur

Pour Iser, toute œuvre a deux dimensions ; la première est artistique, elle concerne le texte de l'auteur, la seconde est d'ordre esthétique, c'est la réalisation accomplie par le lecteur, alors, le sens ne préexiste pas, il se construit dans le mouvement de la lecture. En écrivant son œuvre, l'auteur imagine un lecteur capable de comprendre toutes les références et les sous-entendus. Le sens d'un texte ne se trouve pas uniquement dans les mots écrits : il naît de la rencontre entre les indices fournis par le texte **et** l'activité de compréhension du lecteur. Dans cette optique, Iser a affirmé (citée par E. Bordas et al, 2005 : 35-36) :

> *Le sens doit être le produit d'une interaction entre les signaux textuels et les actes de compréhension du lecteur. Et le lecteur ne peut pas se détacher de cette interaction ; au contraire, l'activité stimulée en lui le liera nécessairement au texte et l'induira à créer les conditions nécessaires à l'efficacité de ce texte. Comme le texte et le lecteur se fondent ainsi en une seule situation, la division entre sujet et objet ne joue plus, et il s'ensuit que le sens n'est plus un objet à définir, mais un effet dont faire l'expérience.*

Alors, le sens du texte se construit dans la rencontre entre le texte et le lecteur, autrement dit le sens est donc le résultat d'une interaction entre ces deux pôles**.**

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

L'analyse de Jauss, présentée dans son ouvrage devenu incontournable *Pour une esthétique de la réception* (1978), présente un intérêt majeur pour les chercheurs. Après avoir remis en question l'histoire littéraire traditionnelle, centrée exclusivement sur l'auteur et le texte, il met en avant une troisième dimension : le lecteur. Celui-ci constitue une instance multiple et mouvante, caractérisée en synchronie par la diversité culturelle. En diachronie, une autre forme de diversité apparaît, liée à « l'historicité » du lecteur :

chaque époque possède en effet son propre horizon de référence, dans lequel chaque lecteur inscrit le texte pour en construire le sens.

Ainsi, il démontre que le sens d'un texte n'est jamais figé, mais évolue selon les contextes dans lesquels il est reçu. L'une des notions clés de son essai est celle de l'horizon d'attente du lecteur qui désigne l'ensemble des attentes, des normes, des connaissances et des habitudes de lecture qu'un lecteur possède au moment où il reçoit une œuvre.

Face à une œuvre nouvelle, trois attitudes peuvent se manifester : une satisfaction immédiate, une déception ou encore la volonté de s'ajuster aux perspectives inédites proposées par l'œuvre.

Il convient de souligner que la maîtrise de ces « règles du jeu » se construit à partir des lectures antérieures du lecteur. Plus celles-ci sont variées et nombreuses, plus son horizon d'attente s'en trouve enrichi.

1.4.Umberto Eco et la coopération interprétative

Dans une approche sémiotique, Eco développe une idée similaire lorsqu'il évoque les *Scénarios intertextuels*, il considère qu'aucun texte n'est lu isolément de l'expérience que le lecteur a d'autres textes.

En effet, le lecteur complète la fiction avec des connaissances extérieures qui forment l'encyclopédie du lecteur, et au fur et à mesure de sa lecture, il émet des hypothèses qui orientent sa lecture et donne l'envie de continuer la lecture.

Pour Eco, l'auteur prévoit un *lecteur modèle* capable de soutenir un arrangement entre le texte et le lecteur. Ce *lecteur modèle* correspond à un ensemble de conditions de réussite inscrites dans le texte, qui doivent être satisfaites pour qu'il soit pleinement actualisé dans son potentiel. Le lecteur modèle est un lecteur parfait qui comprend les codes culturels, détecte les indices et reconstruit le sens voulu tandis que le lecteur réel est une vraie personne avec ses goûts et ses limites.

Il distingue également deux types de textes : les textes *fermés,* qui orientent fortement l'interprétation en répondant aux attentes du lecteur comme les textes

scientifiques, les textes explicatifs. Le lecteur est passif, il reçoit le sens, l'auteur guide fortement le lecteur, et les textes *ouverts,* qui laissent place à une multiplicité d'interprétations possibles, le lecteur est co-créateur du sens.

1.5.Le modèle de Dufays

Ces théories de la réception ont directement inspiré des modèles didactiques de la lecture littéraire, dont celui de Dufays est le plus abouti. Il s'appuie sur trois approches de la lecture littéraire : la distanciation, la participation psychoaffective et un va-et-vient dialectique entre les deux (Dufays, 1994).

- **La lecture comme distanciation** : Cette première perspective consiste à traiter le texte comme objet littéraire à travers trois opérations : effacement de l'anecdotique, mise en valeur des symboles et développement maximal de la polysémie. Ce travail de « littérarisation » permet l'accès à une symbolisation liée à diverses activités cognitives et culturelles.
- **La lecture comme participation** : À l'inverse, cette posture implique une immersion du lecteur dans l'univers fictionnel : il s'identifie aux personnages, se laisse porter par « l'illusion référentielle » et vit une expérience imaginaire.
- **La lecture littéraire comme *va-et-vient*** : Cette approche combine les deux postures précédentes, distanciée et participative, et a été développée par Picard (*Lecture comme jeu*, 1996). Lire littérairement implique de naviguer entre ces deux positions, permettant au lecteur d'activer pleinement les tensions axiologiques. Cela lui permet de s'approprier à la fois les valeurs liées aux *référents* comme l'unité de sens, la conformité esthétique et la vérité et celles liées aux *formes* du message telles : la polysémie, la subversion et la fonctionnalité. (Dufays).

2. La lecture littéraire

L'ensemble des éléments présentés en haut éclaire l'émergence du concept de « lecture littéraire », qui demeure difficile à définir de manière unanime, à l'image du

texte littéraire lui-même, dont la définition varie selon les positions théoriques ou institutionnelles.

D'après J-L. Dufays, la lecture littéraire :

> *Apparue pendant le dernier tiers du XXe siècle, en synergie avec les théories de la réception, la notion de lecture littéraire trouve son origine chez des théoriciens de la littérature et de la réception (…) qui cherchaient à mettre en évidence la responsabilité du lecteur dans la manifestation non seulement du sens mais aussi de la valeur des textes littéraires.*

Pour F. Cicurel la lecture littéraire est une expérience dans le sens où elle désigne un type de réaction affective, intellectuelle qui diffère des processus cognitifs mis en œuvre pour la réception du texte à caractère informatif.

D'après certains théoriciens de la réception, l'œuvre littéraire doit toujours être cadrée et complétée grâce à la contribution de ses lecteurs. Quand il s'attache à un texte qu'il va lire, le lecteur n'opte pas seulement pour l'aspect lettré, qui est construit par l'enseignement littéraire via des exercices classiques comme le commentaire littéraire ou la dissertation, il s'implique dans l'œuvre.

En effet, la lecture littéraire est conçue comme va-et-vient dialectique entre lecture subjective, investie et lecture distanciée. C'est alors l'ensemble des aspects de lecture qu'il faut prendre en compte dans l'enseignement en commençant par l'investissement du sujet dans sa lecture, nécessaire à l'actualisation de l'œuvre ou du texte. La lecture devient vraiment plaisir si le lecteur fait œuvre de création. C'est cette part de création que nous devons impulser chez les apprenants, c'est pourquoi la capacité à interpréter, constitutive du savoir-lire, doit être développée dès le début de l'apprentissage de la lecture.

Dans le but d'impliquer les apprenants-lecteurs, l'enseignant pourrait intervenir par l'intégration de divers supports qui permettent la fixation et l'analyse des expériences lectorales par le truchement de : proposition de questionnements sur les textes ; le journal de lecture/ou carnet de lecture/le cercle de lecture ; l'écriture

d'invention ; la lecture à haute voix ; l'illustration ou la mise en image, le débat interprétatif.

3. Compréhension et interprétation

Tauveron (2001) n'hésite pas à parler de « couple infernal » pour désigner la relation problématique qui existe entre ces deux termes. Certains les fixent dans un lien de hiérarchie et d'exclusion, interprétation étant alors un processus secondaire et distingué à la compréhension ; d'autres les perçoivent comme étant indissociables, en relation d'implication et en constante interaction. Cette opposition n'est pas sans conséquence sur le plan didactique, car elle a souvent eu pour effet de réserver l'interprétation des textes pour les élèves plus vieux ou, encore, de laisser sous-entendre que ceux-ci, en tant qu'experts, n'avaient pas ou plus besoin d'apprendre à « comprendre » pour pouvoir interpréter.

La hiérarchie entre lecture ordinaire et lecture savante ou lettrée ne date pas d'hier et se retrouve tout au long de l'histoire de l'herméneutique (science d'interpréter les textes, bibliques à l'origine) :

> *Pour les herméneutes, la **compréhension** est la lecture première, littérale du texte, celle qui se contente d'exploiter les éléments internes de l'énoncé et se cantonne au niveau des sens dénotés, directement perceptibles. Elle est le mode de lecture ordinaire et quasi exclusif des messages fonctionnels.*
> *L'**interprétation**, quant à elle, vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer.* (Dufays, 1997:32)

Actuellement, on parle plutôt d'interaction entre ces deux attitudes de lecture plutôt que de les opposer. Ainsi, pour les chercheurs de l'École de didactique de Louvain, dont Dufays est le principal représentant, **la lecture littéraire** serait un va-et-vient entre compréhension et interprétation, entre une lecture extensive de détente et une lecture intensive de travail (Gervais, 1993 ; Chartier, 1995). On semble ainsi s'entendre pour dire que « comprendre » ferait davantage référence à des processus automatiques et donc indépendants de la volonté consciente du lecteur (Gervais, 1993 ; Vandendorpe, 2001). En revanche, l'interprétation s'appuierait sur des processus conscients et délibérés et

résulterait d'une volonté de résoudre un problème, un problème soulevé par le texte ou par le lecteur.

4. La lecture littéraire en classe de langue

En classe de FLE, pratiquer la lecture littéraire pourrait avoir plusieurs formes :

- Il s'agit d'une lecture qui accorde une attention particulière à la forme, au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. Cela ne signifie pas pour autant que la lecture littéraire soit réservée à une élite. Cette sensibilité existe déjà chez les jeunes enfants, qui montrent le plaisir qu'ils prennent aux mots et dont la curiosité pour le langage n'a pas encore été émoussée. Ils réagissent naturellement à la fonction poétique de la langue, en perçoivent la douceur ou la rugosité, en apprécient la musique, l'étrangeté et le mystère. Ils reconnaissent également les formes littéraires telles que les contes, les fables ou les comptines.
- La relation au texte reste distanciée, sans pour autant exclure un engagement affectif qui, au contraire, peut s'y nourrir. Cette tension entre proximité et recul constitue l'un des enjeux centraux des débats didactiques. On reconnaît aujourd'hui pleinement la valeur formatrice de l'identification, en tant qu'expérience intime du lecteur.
- Une autre caractéristique fondamentale de la lecture littéraire est le plaisir esthétique qui l'accompagne. Il s'agit d'un plaisir complexe, nourri à la fois par l'acte de lire et par le texte lui-même. Ce plaisir est double : plaisir de la découverte, mais aussi plaisir de la reconnaissance. Il naît de la tension entre l'inconnu du texte, qui dépayse, et le sentiment de familiarité que procurent la reconnaissance de codes ou le partage de références.

5.Lecture littéraire et lecture des textes littéraires

N. Sorin explique que l'on confond souvent la lecture littéraire avec la lecture du texte littéraire. La lecture de textes qui appartiennent au genre littéraire particulier tels : le poème, le roman ou le conte, alors que la lecture littéraire est une manière particulière de lecture. Si l'élève lit un roman, un conte ou un poème, il ne fait pas automatiquement une « lecture littéraire ». En effet, on peut lire le même texte pour atteindre plusieurs objectifs comme le résumé, le repérage des informations, répondre à un questionnaire mécanique, pour entrer dans une véritable démarche d'interprétation ou pour être interpréter une œuvre riche de sens, de voix, de symboles (lecture littéraire).

Ainsi, dans une lecture littéraire, le lecteur questionne, interprète, formule des hypothèses, mobilise sa culture, son vécu, reconnaît la pluralité des sens possibles et entre dans un dialogue avec le texte.

En didactique, on ne se contente plus de faire lire de la littérature, on cherche à développer des compétences d'interprétation et on valorise la subjectivité réfléchie du lecteur, l'élève n'est plus quelqu'un qui reçoit le sens mais quelqu'un qui aide à construire le sens.

5.1. Caractéristiques de la lecture littéraire selon Sorin

Elle distingue la lecture littéraire des autres types de lecture : ce type de lecture est à la fois participatif (lié à l'affect, aux émotions) et distancié (nécessite un travail cognitif sur le texte : interprétation, réflexion sur la structure, sur les voix narratives, etc.).

- La lecture littéraire développe la **polysémie** du texte : les élèves apprennent à voir que les textes littéraires peuvent avoir plusieurs niveaux de sens, qu'il y a des ambiguïtés, des implicites.

- Elle a aussi une **fonction modélisante** : à travers la lecture, le jeune lecteur peut "vivre" des expériences imaginaires, se mettre à la place d'autres, ce qui contribue à sa formation culturelle.

- Enfin, elle implique une **dimension comparative** : la lecture littéraire permet de comparer des œuvres, de repérer des similitudes ou des innovations, et donc de développer une sensibilité littéraire.

5.2 Les difficultés de la lecture des textes littéraires

J. Peytard dans son article paru dans le numéro spécial de la revue *Le Français dans le monde* consacré à la littérature et à son enseignement en 1988 distingue trois types de difficultés qu'un apprenant étranger peut rencontrer en lisant un texte littéraire :

- Des difficultés à se situer dans l'institution littéraire où le texte est pris ;

- Des difficultés à situer le texte dans son intertexte (lien entre l'œuvre et celle qui l'ont précédées ou suivies), autrement dit la relation qui existe entre les différentes œuvres est une des composantes principales de la littérarité ;
- Des difficultés à introduire les réseaux connotatifs ce qui engage à une perception purifiée du mouvement de la langue et de la différence des sphères socio-culturels.

Par ailleurs, afin de former un lecteur actif, l'enseignant l'incite à réaliser des observations précises qui lui permettent de construire progressivement des hypothèses de sens et de se confectionner un jugement.

Pour ce faire, le déroulement de la séance pourrait être ainsi :

- ✓ Une prélecture : appréhender le texte comme un objet à lire, de l'extérieur vers l'intérieur ;
- ✓ Repérage d'indices formels : noms propres des personnages et des lieux ; alternance dialogues/descriptions ; répétition de certains mots… ;
- ✓ Compréhension de la situation initiale : qui ? où ? quoi ? L'ouverture d'un texte en situe fréquemment les enjeux, on étudie alors les premiers mots ou ce qu'on appelle l'incipit ;
- ✓ Affirmation d'hypothèses au fur et à mesure de la lecture et contrôle de la compréhension des éléments les plus intéressants.

Cette approche est flexible car elle accorde une certaine autonomie à l'apprenant et lui permet de circuler dans le texte comme il l'entend, soit pour chercher une information, soit pour sauter des descriptions qui lui semblent ennuyeuses.

Nous constatons que cette méthode de travail notamment de post-lecture permettent aux apprenants de développer progressivement la compétence littéraire.

En effet, la compétence lecticielle est la source directe de la compétence littéraire qui nourrit à son tour la compétence culturelle.

C'est au lecteur que revient le dernier mot, selon G. Genette : *« Un livre n'est pas un sens tout fait, une révélation que nous avons à subir, c'est une réserve de formes qui attendent leur sens. »*.

Conclusion

La lecture littéraire constitue une approche riche et complexe, engageant le lecteur à la fois dans une expérience subjective et dans une réflexion distanciée sur le texte. Elle repose sur l'interaction dynamique entre le texte et le lecteur, et sur la coopération interprétative qui permet l'actualisation du sens et de la valeur littéraire. En contexte éducatif, et particulièrement en FLE, elle favorise le développement de compétences d'interprétation, d'analyse et d'expression, tout en cultivant le plaisir de lire et la sensibilité esthétique.

L'objectif de l'enseignement de la lecture littéraire est ainsi de former des lecteurs actifs, capables de dialoguer avec les textes et de devenir co-créateurs de sens.

Si la lecture littéraire forme le lecteur, comment la classe peut-elle également former l'auteur ? C'est la question que posera le cours sur l'écriture créative.

TD

L'incipit d'un roman constitue un espace textuel particulièrement riche pour initier les apprenants à la lecture littéraire. En vous appuyant sur les théories de la réception étudiées en cours (Iser, Jauss, Eco, Dufays), proposez une exploitation didactique détaillée d'un incipit de votre choix, en montrant comment ce texte permet de développer chez l'apprenant des compétences d'interprétation, de participation et de distanciation.

Cours 04 :

La lecture littéraire :

Approche transactionnel, journal de lecture et cercles de lecture

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

- Comprendre le fondement théorique de l'enseignement transactionnel de la lecture littéraire et ses implications pédagogiques en classe de FLE
- Articuler lecture, écriture et oral dans une approche dialogique et socioconstructiviste
- Développer chez les apprenants une autonomie interprétative progressive et une pensée critique face aux textes littéraires

Plan du cours :

Introduction

1.L’enseignement transactionnel de la lecture littéraire

2.Le journal de lecture

3. Les cercles de lecture

Conclusion

Introduction :

La lecture littéraire ne se réduit pas à un acte solitaire et silencieux. Elle est avant tout une expérience sociale, une construction collective du sens qui se nourrit des échanges, des confrontations et des dialogues entre lecteurs. C'est précisément cette dimension sociale et interactive de la lecture que le présent cours souhaite explorer, en s'appuyant sur les travaux fondateurs de Louise Rosenblatt et de Lev Vygotski**.**

Si le cours précédent nous a permis de comprendre comment le sens se construit dans la rencontre entre un texte et un lecteur individuel, il s'agit désormais d'aller plus loin : comment faire de la classe un espace de transaction littéraire**,** où chaque apprenant apporte sa lecture, la confronte à celle des autres et enrichit ainsi sa propre compréhension ? Comment l'enseignant peut-il créer les conditions d'un dialogue authentique autour des textes, loin de la recherche de la bonne réponse unique ?

Pour répondre à ces questions, ce cours présente trois dispositifs complémentaires et progressifs. L'enseignement transactionnel pose d'abord le cadre théorique général, en montrant que le sens littéraire naît de la transaction entre le texte, le lecteur et le contexte social. Le journal de lecture offre ensuite à l'apprenant un espace d'écriture réflexive et personnelle, où il peut observer et verbaliser sa propre activité de lecteur. Enfin, le cercle de lecture constitue l'espace collectif par excellence, où la lecture devient acte social, partagé et critique.

Ces trois dispositifs forment ainsi un continuum pédagogique cohérent, allant de la réflexion individuelle vers la construction collective du sens, de l'écrit vers l'oral, de la réception subjective vers l'interprétation argumentée.

1. L’enseignement transactionnel de la lecture littéraire

Dans sa théorie transactionnelle de la lecture, Louise Rosenblatt (1995) conçoit la lecture littéraire comme une expérience de construction et de négociation du sens à la fois *individuel* -dans l’interaction lecteur/texte- et *sociale* -dans la relation lecteur/texte/contexte. Plusieurs didacticiens soulignent que cette forme de lecture mobilise simultanément diverses postures (littérale, identificatoire, analytique et critique), lesquelles doivent faire l’objet d’un enseignement explicite (Hébert, 2003).

Sur le plan pédagogique, de nombreuses recherches montrent qu’il convient d’articuler de manière équilibrée différentes approches de l’enseignement de la lecture. En effet, les élèves, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés, ont besoin d’un accompagnement explicite, stratégique et collaboratif leur permettant à la fois de comprendre les textes et d’en développer une lecture critique (Pressley, 2001).

Depuis les années 1980, l'adaptation en classe des travaux de Louise Rosenblatt (1995) et de Lev Vygotsky (1985) a conduit à l'introduction d'outils tels que *le journal de lecture*, puis *les cercles de lecture*. Ces dispositifs dialogiques articulent *lecture, écriture* et *oral* afin de soutenir le développement de l'interprétation. Les échanges entre pairs, en favorisant la formulation, la mise en mots et la confrontation des points de vue, contribueraient ainsi à enrichir l'interprétation des œuvres littéraires (Daniels, 2002).

Cependant, les mécanismes susceptibles de garantir la cohérence interne des discussions littéraires demeurent encore peu connus (Hébert, 2003). Par ailleurs, ces pratiques dialogiques remettent en question les conceptions traditionnelles fondées sur la recherche de la « bonne réponse ». Elles impliquent en effet un partage renouvelé de l'autorité interprétative au sein de la classe et une vision plus interactive de la compréhension en lecture. Les cercles de lecture apparaissent dès lors comme une forme spécifique de discours oral, collectif et situé, qui invite à penser conjointement lecture et oralité, bien que leurs caractéristiques propres à l'oral restent encore insuffisamment explorées.

Dans une perspective esthétique, le texte devient un espace de simulation et l'élève peut explorer ses émotions, ses valeurs et ses préjugés. Dans un enseignement transactionnel, le professeur doit valider les réponses personnelles pour sécuriser la relation lecteur/texte, privilégier le contenu des réponses plutôt que leur forme, favoriser la pluralité des interprétations et aussi encourager la réflexion critique par la relecture et la justification dans le texte. Cette seconde étape correspond à une posture efférente (analyse, vérification, argumentation).

L'approche transactionnelle s'appuie sur la théorie historico-culturelle de Lev Vygotski. Elle considère le langage comme un outil de développement de la pensée, la pensée abstraite se construit par interaction sociale, les apprentissages complexes relèvent de la zone proximale de développement (ZPD). Les habiletés interprétatives s'acquièrent par imitation, collaboration, verbalisation et étayage progressif.

Le rôle de l'enseignant ou des pairs plus avancés est de modéliser les stratégies expertes, fournir un soutien temporaire, retirer progressivement l'aide. L'évaluation doit alors tenir compte du contexte social et collaboratif.

En somme, elle articule cognition, subjectivité et interaction sociale pour former des lecteurs compétents, autonomes et critiques. Le sens est construit dans la transaction, les problèmes du texte sont discutés collectivement et l'enseignement s'adapte aux réactions des élèves.

Les recherches montrent une amélioration des performances en lecture, une augmentation de la motivation, une plus grande implication dans les discussions. Cependant, ces études concernaient principalement de petits groupes d'élèves faibles du primaire.

2. Le journal de lecture

Introduit dans le sillage du reader-response (Atwell, 1987), le journal de lecture est un écrit de travail ; un outil d'observation de soi en tant que lecteur ; un instrument heuristique de construction du sens.

Le journal de lecture constitue un outil didactique visant à amener l'élève à expliciter et à mettre en mots les différentes stratégies qu'il mobilise au cours de la lecture d'une œuvre intégrale. Cet écrit à visée réflexive permet également à l'enseignant d'observer et d'évaluer la manière dont l'élève met en œuvre, en situation, les processus propres à la lecture littéraire.

L'élève écrit avant, pendant et après la lecture, pour différents destinataires, sous différentes formes : expressive, argumentative, narrative. Il permet de suivre l'évolution de son interprétation, d'expliciter les stratégies mobilisées, d'accueillir des appropriations personnelles non académiques.

3. Les cercles de lecture

Les cercles littéraires apparaissent ainsi comme un dispositif central. Le cercle de lecture offre aux élèves l'occasion d'échanger autour de textes diversifiés en travaillant en petits groupes. Les interactions qu'il suscite favorisent l'expression des réactions personnelles et la mise en commun des idées, contribuant ainsi à une construction collective du sens.

Au sein du dispositif, chaque participant assume un rôle précis (par exemple : maître des mots, maître des liens), ce qui l'amène à mobiliser et à développer différentes stratégies de compréhension, telles que l'explication, l'illustration ou la mise en relation du texte avec son expérience personnelle. Progressivement, à travers la pratique et l'accumulation d'expériences de lecture, les élèves gagnent en autonomie face aux œuvres étudiées. Ils en viennent à sélectionner eux-mêmes les textes à lire ainsi que les rôles qu'ils souhaitent endosser dans le cercle, développant par là même leur esprit critique et leur capacité d'analyse littéraire.

Le cercle de lecture s'inscrit dans une perspective transactionnelle de la lecture (au sens de Louise Rosenblatt et socio-constructiviste inspirée de Lev Vygotski. Il vise à favoriser la construction collective du sens par l'échange entre pairs.

Le cercle de lecture développe l'autonomie interprétative, favorise la pensée critique, articule écrit et oral, inscrit la lecture dans une dynamique sociale. Il permet aux étudiants de penser rationnellement dans un contexte teinté d'émotions, ce qui constitue le cœur même de la lecture littéraire.

Conclusion

Ce cours aura permis de mettre en lumière une conviction fondamentale de la didactique contemporaine de la lecture : lire littérairement, cela s'apprend, cela se partage et cela se construit ensemble.

L'enseignement transactionnel, tel que le conçoit Rosenblatt, nous invite à repenser radicalement le rôle de l'enseignant et de l'apprenant face au texte. L'enseignant

n'est plus le détenteur exclusif du sens ; il devient un médiateur, un étayeur, un animateur de transactions entre les lecteurs et les œuvres. L'apprenant, de son côté, n'est plus un récepteur passif : il est invité à s'impliquer, à verbaliser, à négocier le sens avec ses pairs.

Le journal de lecture et le cercle de lecture constituent, dans cette perspective, deux outils complémentaires et indispensables. Le premier offre un espace intime de réflexion sur soi en tant que lecteur ; le second transforme la classe en communauté interprétative, où la pluralité des lectures est non seulement acceptée mais activement recherchée.

Il convient cependant de souligner que ces dispositifs ne sont pas des recettes miraculeuses. Leur efficacité dépend largement de la cohérence de leur mise en œuvre, de la formation de l'enseignant et de l'accompagnement progressif des apprenants vers l'autonomie. Comme le rappelle Hébert (2003), les mécanismes qui garantissent la cohérence des discussions littéraires restent encore à explorer et à affiner.

C'est donc vers cette exploration que nous invite le cours suivant, qui abordera la question de l'écriture littéraire et créative — autre espace où le lecteur devient auteur, et où la transaction avec le texte prend une forme nouvelle et fondamentalement créatrice.

TD :

Question : Afin d'enrichir le cours et le développer, faites le compte rendu critique de l'article de : Manon Hébert, *« Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire : principes d'une approche transactionnelle »,* Québec français, automne 2004.

Cours : 05

Le texte littéraire dans le manuel scolaire en classe du FLE

Objectifs du cours :

A l'issue de ce cours, l'étudiant doit être capable de :

- Comprendre le rôle et la fonction du manuel scolaire dans l'enseignement du FLE/FLS
- Analyser la place accordée au texte littéraire dans les dispositifs didactiques

Plan du cours :

Introduction

1.Définition du manuel

2.Le document fabriqué et le document authentique dans le manuel

3.Les caractéristiques didactiques d'un document littéraire dans le manuel scolaire
4.Le texte littéraire dans le manuel scolaire
Conclusion

Introduction

La place accordée au texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a longtemps fait l'objet de débats pédagogiques. Longtemps central, puis écarté au profit de documents dits « authentiques » et fonctionnels, le texte littéraire connaît aujourd'hui un regain d'intérêt dans les manuels scolaires. C'est précisément autour de cette tension que s'articule notre réflexion : quelle est la place réelle du document littéraire dans le manuel de FLE, et comment s'y construit-il en objet didactique ?

Pour répondre à cette question, il convient d'abord de définir ce qu'est un manuel scolaire et de comprendre la logique qui préside à la sélection de ses documents. Nous distinguerons ensuite le document fabriqué du document authentique, avant d'examiner

les caractéristiques spécifiques qu'un texte littéraire doit posséder pour acquérir une valeur didactique. Enfin, nous analyserons plus précisément la manière dont le texte littéraire s'intègre -ou résiste - à la logique normative du manuel scolaire en classe de FLE.

1. Définition du manuel

Le terme manuel vient du latin *manualis* : un adjectif issu lui-même du substantif *manus,* « main », il désigne qu'on tient dans la main.

D'un point de vue pédagogique, le manuel désigne tout ouvrage écrit destiné à l'apprenant auquel peuvent se joindre certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques. Il aborde des principes importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'apprentissage.

Au *manuel de l'élève* correspond *le manuel du maitre* nommé actuellement guide pédagogique. Le manuel servait principalement à soutenir l'enseignant en lui proposant des contenus d'enseignement présentés à l'aide de recueils de textes et d'exercices.

J-P. Robert (2002 : 104) considérait que le manuel n'est pas un simple recueil de données mais il reflète une vision d'enseignement et une intention pédagogique :

Un manuel illustre un projet pédagogique et son élaboration est tributaire d'un certain nombre de paramètres relatifs :

- *à la situation d'enseignement (âge, besoins des publics).*
- *aux objectifs liés à cette situation (généraux et spécifiques).*
- *aux coûts (rédaction, impression et diffusion).*

Il ajoute que l'usage du manuel varie selon le niveau de formation de l'enseignant : plus celui-ci maitrise sa discipline, moins il dépend du manuel, en revanche plus ses connaissances sont limitées, plus il s'appuie sur le manuel qui devient un outil d'autoformation.

J-P. Cuq (2003 : 161) précise à propos du manuel ainsi :

> *Ce terme revoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif. (...) Les manuels peuvent*

être universalistes (destinés à des publics divers) ou spécifiques (destinés à un public précis ou une situation particulière).

Il a expliqué que le manuel universaliste sont souvent conçus pour une classe d'âge bien précise : enfant, adolescent et adultes et ils comportent une indication de niveau : débutant, intermédiaire et avancé ainsi qu'une précision du volume horaire d'enseignement qu'ils représentent.

2. Le document fabriqué et le document authentique dans le manuel

Dans un manuel de langue, on distingue généralement deux grandes catégories de documents : les *documents fabriqués* et les *documents authentiques.* Cette distinction, bien établie en didactique du FLE, repose sur la finalité de la production du document et sur son usage dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Ainsi, le document est défini par J-P. Cuq comme tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. L'adjectif *fabriqué* est défini par J-P. Cuq (2003 : 100) ainsi :

> *Cette caractérisation désigne tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. (…) A l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française.*

Le qualifiant *authentique* est défini par Cuq (2003 : 29) :

> *La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe.*

En somme, les deux types de document répondent à des logiques différentes mais convergentes : l'un vise la progression linguistique contrôlée, l'autre la réalité communicative et culturelle. Le rôle du concepteur et de l'enseignant est de savoir articuler ces deux types de supports afin de proposer des activités qui soient à la fois formatrices linguistiquement et motivantes culturellement.

Dans ce sens, le manuel scolaire apparaît comme un espace de médiation où se rencontrent le construit didactique et le réel langagier.

Alors, le texte littéraire occupe une place particulière en didactique du FLE : il peut en effet être considéré comme un document authentique, mais avec des spécificités qui le distinguent des autres types de documents (publicitaires, journalistiques, administratifs, etc.). L'œuvre littéraire n'a pas été conçue à des fins pédagogiques, mais pour exprimer une expérience humaine, esthétique ou sociale. Elle relève donc de la production culturelle authentique, enracinée dans la langue et la société d'origine.

Le texte littéraire transmet une vision du monde, une manière de dire et de penser, et véhicule des valeurs, des imaginaires et des représentations propres à la communauté linguistique.
Ainsi, il offre à l'apprenant un accès privilégié à la culture du pays cible, à travers la langue dans sa forme la plus expressive et symbolique.

3. Les caractéristiques didactiques d'un document littéraire dans le manuel

Le texte littéraire, qu'il s'agisse d'une pièce de théâtre, d'un récit en prose ou d'un poème, est considéré comme un document authentique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Son utilisation marque un retour à la pratique des *morceaux choisis*, typique de la méthode grammaire-traduction.
Selon Peytard (1982), le document littéraire se distingue par une *mise en page typographique particulière,* qui le différencie des autres types de textes et permet aux apprenants de l'identifier aisément. De plus, son oralisation, souvent rythmée ou scandée, révèle des cadences et des rythmes, tantôt familiers, tantôt singuliers, qui sollicitent l'oreille et signalent la dimension littéraire du texte.

En effet, l'introduction du texte littéraire en classe entraîne un renversement des conditions habituelles de sa réception. Les lecteurs auxquels l'œuvre était initialement destinée la lisent en mobilisant des compétences linguistiques, communicatives et culturelles conformes au cadre dans lequel elle a été produite. Les étudiants étrangers, quant à eux, abordent le texte dans une démarche d'apprentissage : ils le lisent avant tout pour développer leurs compétences linguistiques et culturelles, en s'appuyant à la fois sur leurs connaissances de la langue et de la culture étrangères et sur les savoirs issus de leur langue maternelle.

Le texte littéraire remplit alors une fonction métalinguistique, puisqu'il sert à observer, comprendre et apprendre la langue, tout en conservant sa valeur esthétique et expressive.

4. Le texte littéraire dans le manuel

En classe de FLE, le texte littéraire peut être utilisé pour développer la compétence linguistique qui demeure favorisée. Il peut être employé comme ***support d'exercices grammaticaux***, travailler des notions grammaticales ou autres car le texte littéraire est le meilleur exemple de la belle langue qui se caractérise par une syntaxe recherchée et un style travaillé. Le document littéraire permet aussi d'enseigner la grammaire dans un cadre vivant, expressif et culturellement riche, il transforme la grammaire en outil de compréhension et de création, et non en simple objet d'analyse formelle qui nous permet de passer d'une grammaire mécanique à une grammaire contextualisé et signifiante.

De surcroit, le texte littéraire peut aussi être employé comme ***support de leçon*** en classe de langue, par le truchement d'un extrait d'œuvre : poème, nouvelle, pièce de théâtre, roman, etc. afin d'élaborer un contenu d'enseignement adéquat.

Il peut être utilisé comme un point de départ pour travailler la langue (grammaire, syntaxe, discours), la compréhension (interprétation, inférences), la production (écrite ou orale) et même la culture (valeurs, représentations, imaginaires, contexte historique).

Alors, le texte littéraire offre une langue riche qui stimule la réflexion et l'imagination, crée un lien entre la langue et la culture, favorise la compétence interculturelle car les apprenants comparent la vision du monde exprimée dans le texte à la leur et développe aussi la sensibilité esthétique et critique chez l'apprenant.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, il apparaît que le texte littéraire occupe dans le manuel scolaire de FLE une position à la fois précieuse et paradoxale. Précieuse, car il offre à l'apprenant un accès privilégié à la langue dans toute sa richesse stylistique, culturelle et affective. Paradoxale, parce que sa nature même -ambiguë, polysémique,

résistante à la réduction- le soumet à une mise en forme didactique qui en transforme parfois profondément la portée.

Entre document authentique porteur d'une esthétique singulière et support pédagogique soumis aux contraintes du niveau, des objectifs communicatifs et des programmes, le texte littéraire doit trouver sa juste place. Le défi pour les concepteurs de manuels est de préserver ce qui fait la valeur du littéraire -a capacité à faire réfléchir, à émouvoir, à ouvrir sur d'autres cultures- tout en le rendant accessible et exploitable en classe. C'est à ce prix que le manuel scolaire pourra réconcilier transmission linguistique et formation du lecteur.

TD :

- Étudiez la place et le rôle du texte littéraire dans un manuel scolaire de votre choix. Montrez comment il est présenté, quelles compétences il permet de travailler et quelle image de la littérature il propose aux apprenants.
- A partir d'un texte littéraire extrait du manuel scolaire de votre choix, analysez les modalités de son exploitation didactique.

  Vous préciserez les objectifs pédagogiques visés, les démarches d'analyse proposées, ainsi que la place accordée à la lecture et à l'interprétation. Enfin, vous proposerez une activité ou une approche complémentaire permettant d'enrichir cette exploitation, en justifiant votre choix.

Cours : 06

Le choix du texte littéraire à exploiter en classe[3]

Objectifs du cours :

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

1. Distinguer les différents types de textes exploitables en classe de FLE et d'en mesurer les implications pédagogiques.
2. Développer une posture réflexive critique face aux choix textuels opérés dans les manuels scolaires.

Plan du cours :

Introduction

1.Texte de littérature française/francophone ou texte littéraire traduit

2.Texte-prétexte ou texte-modèle ?

3.Texte original ou texte adapté ?

Conclusion

Introduction

Le choix du texte littéraire à exploiter en classe de FLE est une décision déterminante, qui engage à la fois des considérations linguistiques, didactiques et culturelles. Faut-il privilégier une œuvre intégrale ou des extraits ? Un texte original ou adapté ? Écrit en français ou traduit ? La réponse dépend essentiellement des objectifs pédagogiques poursuivis et du niveau des apprenants.

[3] Le cours a été inspiré de l'ouvrage de Bentifour. B, Didactique du texte littéraire », 2009.

C'est autour de ces trois axes -la langue du texte, sa fonction et son degré d'authenticité -que s'organise ce cours.

1.Texte de littérature française/francophone ou texte littéraire traduit

1.1.Texte original en français

Utiliser un texte littéraire écrit en français par un auteur français ou d'expression française constitue le choix le plus adéquat pour offrir aux apprenants un modèle linguistique crédible. En effet, la compétence linguistique intuitive de l'auteur, en tant que locuteur natif ou francophone, lui permet d'employer naturellement des tournures idiomatiques conformes aux normes de la langue française et d'éviter des constructions ou des usages qui ne seraient pas perçus comme authentiquement français.

Ce type de texte présente ainsi plusieurs avantages : il offre un modèle linguistique naturel, expose l'apprenant à la variation stylistique propre à la langue cible, et lui permet d'accéder à des références culturelles et littéraires partagées au sein de la francophonie. La littérature francophone, en particulier, présente l'intérêt d'élargir la représentation de la langue française au-delà de ses frontières hexagonales, offrant ainsi à l'apprenant une image plus complète et plus diverse du monde francophone (Senghor, Césaire, Assia Djebar, Ahmadou Kourouma, etc.).

1.2.Texte traduit

L'utilisation du texte littéraire traduit présente un double inconvénient didactique majeur. Premièrement, le traducteur peut ne pas restituer exactement la pensée de l'auteur. Le texte original pouvant comporter une ambivalence -un jeu de mots, une polysémie intentionnelle, une connotation culturelle précise-, le traducteur est souvent contraint d'adopter une interprétation parmi d'autres, fermant ainsi des pistes de sens que l'auteur avait délibérément laissées ouvertes. C'est ce que résume l'adage selon lequel « toute traduction est une trahison ».

Deuxièmement, le traducteur peut recourir à des structures syntaxiques peu naturelles en français, notamment lorsqu'il reste trop fidèle à la syntaxe de la langue

source. Ces traductions trop littérales produisent des formulations éloignées des normes de la langue cible, ce qui constitue un contre-modèle pédagogique potentiellement nuisible pour l'apprenant de FLE.

Cela ne signifie pas que le texte traduit soit totalement à écarter, autrement dit dans certains contextes il permet l'accès à des chefs-d'œuvre de la littérature mondiale, le travail comparatif entre la langue maternelle et le français, son usage peut se justifier, à condition que l'enseignant en soit conscient et le signale explicitement aux apprenants.

2.Texte-prétexte ou texte-modèle ?

2.1.Le texte-prétexte

Le texte-prétexte renvoie à une pratique pédagogique largement répandue dans les années 1960-1970, à l'époque de la « lecture expliquée ». La compréhension de l'écrit ne s'inscrivait alors pas dans une perspective didactique précise et systématisée. L'objectif principal était de développer les capacités de compréhension des élèves, et l'enseignant pouvait choisir librement n'importe quel texte afin d'en exploiter les dimensions sémantiques et linguistiques, sans contrainte particulière liée au type textuel ou aux objectifs communicatifs.

Dans cette logique, le texte n'est qu'un support interchangeable : il sert à illustrer des règles grammaticales, à enrichir le vocabulaire, ou à introduire une discussion thématique, mais sa nature littéraire n'est pas exploitée en tant que telle. L'œuvre est instrumentalisée au détriment de sa singularité esthétique.

2.2.Le texte-modèle

Le texte-modèle, quant à lui, est un texte qui illustre de manière représentative les caractéristiques d'un type ou d'un modèle textuel figurant au programme tels le récit, la description, l'argumentation, le dialogue, le portrait, etc. Il ne s'agit plus d'un prétexte, mais d'un objet d'étude en soi, sélectionné précisément parce qu'il offre un exemple exemplaire du fonctionnement d'un genre ou d'une forme textuelle.

L'exploitation du texte-modèle suppose que l'enseignant ait préalablement défini les caractéristiques du type textuel visé comme les marques énonciatives, les temps verbaux dominants, la structure discursive, les registres de langue, etc, et que le texte choisi en soit une illustration claire et accessible. Cette approche s'inscrit pleinement dans la didactique des genres textuels, telle qu'elle s'est développée depuis les années 1980.

Le texte-modèle présente un avantage essentiel pour la production écrite : en exposant l'apprenant à un exemple réussi du type textuel attendu, il lui fournit un cadre de référence pour ses propres productions, facilitant ainsi le transfert des compétences lectorales vers les compétences rédactionnelles.

Le *texte-modèle*, quant à lui, est un texte qui illustre de manière représentative les caractéristiques d'un type ou d'un modèle textuel figurant au programme (récit, description, argumentation, etc.).

3.Texte original ou texte adapté ?

3.1. Le texte original

Le texte original est le texte tel qu'il a été écrit par l'auteur, sans aucune modification, ni sur le plan du contenu ni sur celui de la forme. Il préserve l'intégralité des choix stylistiques, lexicaux et syntaxiques de l'écrivain, et constitue à ce titre le support le plus fidèle à l'intention auctoriale. Son exploitation en classe de FLE est particulièrement recommandée lorsque les apprenants ont atteint un niveau suffisant pour aborder un texte dans toute sa complexité (niveau B1 et au-delà, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues).

3.2.Le texte adapté

Le texte adapté est un texte ayant fait l'objet de transformations visant à le rendre plus accessible aux apprenants. Ces modifications peuvent porter sur plusieurs niveaux tels ***le lexique*** : substitution de mots rares ou archaïques par des synonymes plus courants ; ***la syntaxe*** : simplification ou restructuration de phrases longues et complexes

; ***la structure même du texte*** : suppression de passages jugés trop difficiles, ajout de phrases de transition pour faciliter la compréhension globale.

Il est généralement signalé par la mention « d'après… », suivie du nom de l'auteur et du titre de l'œuvre originale. Cette mention est à la fois une marque de respect pour le droit moral de l'auteur et une information transparente donnée à l'apprenant.

Cependant, le texte adapté soulève une question didactique de fond : jusqu'où peut-on adapter sans trahir ? Une adaptation trop profonde peut altérer le style de l'auteur, effacer ses effets de sens, et livrer à l'apprenant un texte neutre, sans saveur littéraire. C'est pourquoi de nombreux didacticiens préconisent de limiter les adaptations au strict nécessaire, et de réserver le texte adapté aux niveaux débutants ou faux-débutants, avant de revenir progressivement au texte original à mesure que la compétence langagière de l'apprenant se consolide.

Conclusion

Le choix du texte à exploiter en classe de FLE est une décision complexe, qui engage simultanément des considérations linguistiques, didactiques, culturelles et éthiques. Comme nous l'avons vu, aucune option n'est universellement supérieure à une autre : tout dépend du public visé, du niveau de maîtrise de la langue, des objectifs pédagogiques fixés et du contexte d'enseignement.

Le texte original en français offre la garantie d'un modèle linguistique authentique, mais peut se révéler trop exigeant pour des apprenants débutants. Le texte traduit ouvre l'accès à une littérature mondiale plus vaste, mais au risque d'introduire des imperfections linguistiques. Le texte-prétexte libère l'enseignant de toute contrainte de sélection, mais instrumentalise la littérature au détriment de sa dimension esthétique. Le texte-modèle, en revanche, fait du texte un objet d'étude à part entière, condition nécessaire d'une véritable éducation littéraire. Enfin, le texte adapté facilite l'accès aux œuvres pour les apprenants débutants, mais doit être manié avec précaution pour ne pas dénaturer l'original.

En définitive, l'enseignant de FLE doit développer une compétence de sélection textuelle éclairée : savoir lire un texte non seulement comme lecteur, mais aussi comme pédagogue, en anticipant les difficultés qu'il posera et les richesses qu'il offrira à ses apprenants. Cette compétence, qui s'affine avec l'expérience et la réflexion didactique, est l'une des clés d'un enseignement du français langue étrangère à la fois rigoureux, vivant et culturellement ouvert.

Cours 07 :

Le genre littéraire et ses spécificités en classe de FLE

Objectif du cours : à l'issue de ce cours, l'étudiant doit être capable de

Plan du cours :

Introduction

1.Définition du genre et du genre littéraire

2. Eléments d'exploitation des genres littéraires

Conclusion

Introduction :

Les genres littéraires ont été considérés comme un moyen incontournable dans l'exploitation du texte littéraire afin d'atteindre plusieurs objectifs en classe du FLE. Ainsi, recourir aux genres littéraires serait avantageux pour l'enseignant et pour l'apprenant : le premier fait appel à différents genres littéraires pour initier ses apprenants au fait littéraire, les orienter et aussi l'exploiter de manière à réaliser plusieurs finalités, le second, quant lui, et avec l'aide de l'enseignant acquerrait et développerait différentes stratégies de lecture, de compréhension et d'interprétation du texte littéraire.

Alors, la problématique centrale de ce cours est la suivante : Comment l'exploitation des genres littéraires peut-elle conduire l'emploi des éléments textuels convenables dans l'enseignement-apprentissage du FLE ?

Répondre à cette question nécessite l'explication des éléments d'exploitation de quelques genres littéraires qui peuvent être utilisés dans le manuel scolaire algérien.

1.Définition du genre et du genre littéraire

Le terme « genre » renvoie fondamentalement à l'idée de regroupement. La définition proposée par le site Linternaute.com illustre clairement cette dimension :

- **Sens 1** : Ensemble d'êtres ou de choses partageant des caractéristiques communes.
- **Sens 2** : Subdivision d'une famille (en biologie).
- **Sens 3** : Style ou manière.
- **Sens 4** : Catégorie d'œuvres (par exemple, le genre épique).

À partir de ces acceptions, on peut considérer les genres littéraires comme des ensembles de textes réunis en raison de traits communs, qu'ils soient formels, thématiques ou stylistiques.

Dans son ouvrage *Les Genres littéraires,* Yves Stalloni cite une définition attribuée à André Lalande, extraite du *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1970, Le Robert) : « Deux objets sont dits être du même genre lorsqu'ils ont en commun quelques caractères importants. »

Cette définition met en évidence l'idée essentielle de ressemblance structurante : c'est le partage de traits significatifs qui fonde l'appartenance à un même genre.

Den effet, depuis toujours, la littérature ressent la nécessité d'organiser les différentes formes de discours selon des critères typologiques. Cette volonté de classification existait déjà dans l'Antiquité gréco-latine, où des traités théoriques, tels que *Poétique* d'Aristote, avaient pour objectif de définir et de catégoriser les œuvres.

Cette exigence demeure valable pour les productions modernes. Que ce soit pour des raisons éditoriales ou bibliologiques, les œuvres doivent être clairement identifiées et classées. C'est précisément le rôle des genres littéraires. Ainsi, dans une librairie, un lecteur doit pouvoir distinguer rapidement un essai d'un roman, un recueil poétique d'une pièce de théâtre. De même, en affinant la classification, il devient nécessaire de différencier un roman autobiographique d'un roman de fiction, une biographie

historique d'un pamphlet politique, ou encore un récit fantastique d'un conte destiné aux enfants.

Le genre apparaît donc comme un outil de repérage et d'organisation, indispensable tant pour les professionnels du livre que pour les lecteurs et les étudiants.

Les différents genres littéraires : ***Le roman et ses formes, le théâtre et le genre dramatique, la poésie.***

De façon générale, le genre littéraire est compris comme une catégorie de textes fondée sur un ensemble de critères partagés et préétablis, qu'ils relèvent du contenu ou de la forme. Pour Georges-Elia Sarfati, le genre constitue une catégorie textuelle soumise à des contraintes formelles précises. De son côté, Dominique Maingueneau le définit comme des « dispositifs de communication socio-historiquement établis », mettant ainsi en évidence son inscription dans un contexte culturel et historique.

Si l'on considère le genre poétique, ce sont à la fois des règles formelles et thématiques -telles que la versification, la longueur des vers, la sonorité, le rythme, les thèmes ou encore le style- qui ont permis, au fil des siècles, de l'identifier comme un genre à part entière. Avant même d'entamer la lecture d'un poème, le lecteur s'attend donc à retrouver ces caractéristiques distinctives. Cette anticipation explique que de nombreux chercheurs envisagent le genre avant tout comme un mode d'expression et de communication, offrant ainsi à l'enseignant une certaine souplesse pour atteindre ses objectifs pédagogiques.

À partir de cette perspective, le genre peut être envisagé comme un véritable support didactique. Il permet à l'apprenant de développer des compétences langagières et méthodologiques -notamment en production orale et écrite- ainsi que des compétences littéraires et civilisationnelles. Cela est particulièrement pertinent pour les étudiants étrangers souhaitant s'intégrer dans la société française ou pour ceux qui poursuivent des études universitaires en langue française.

2.Eléments d'exploitation des genres littéraires

2.1. ***Le genre narratif :*** *le roman, la nouvelle et le conte*

C'est le genre le plus proche de l'apprenant et le plus utilisé en classe vu ses caractéristiques séduisantes et motivante. Son exploitation en classe de FLE peut avoir plusieurs manières tels : le *schéma narratif* qui consiste à déterminer la situation initiale du texte, l'élément perturbateur, les péripéties, le dénouement et la situation finale ; le *schéma actanciel* qui consiste à étudier le statut des personnages, leurs quêtes et objets, leurs réussites et leurs échecs, leurs aventures et leurs épreuves ainsi que les éléments qui ont contribué à cette réussite ou de ceux qui ont provoqué cet échec. Repérer les éléments de merveilleux, de réalité, de surnaturel ; étudier les *temps verbaux* employés dans le texte de *premier plan* pour les actions qui déterminent la progression de la narration et de *second plan* pour la description, les habitudes et aussi pour d'autres renseignements complémentaires.

Le narrateur, son statut et son point de vue vocabulaire du texte narratif et l'agencement de l'intrigue : les indicateurs de temps et de lieux, le passage d'une étape à une autre, la description, la présentation des personnages et aussi le vocabulaire spécifique à quelques genres narratifs spécifiques comme le roman de science-fiction, le roman policier (registre de langue, syntaxe, lecteurs particuliers).

1.1. *Le théâtre*

Exploiter le théâtre en classe peut avoir diverses formes : déterminer la situation de communication, le rôle des personnages, l'utilité des répliques des différents personnages, l'utilité des didascalies et les informations qu'elles fournissent au lecteur, déterminer le genre littéraire (comique, dramatique, tragique, réaliste, etc.), la fonction des décors, etc. Etudier le rythme d'une scène : commencer par situer la scène par rapport à l'intrigue de la pièce, identifier ensuite la forme de l'échange théâtrale (un dialogue/un monologue), étudier les didascalies (les éléments visuels/ les signes sonores) et enfin caractériser la cadence du texte (syntaxe et ponctuation).

1.2. *La poésie*

La poésie exige une exploitation particulière à ce genre telle la forme définie du poème : les strophes, les rimes, le rythme, etc., le genre poétique, le courant littéraire du poète. Il s'agit d'exploiter en classe les règles de la versification, les poèmes à forme libre et la libération formelle du poème

1.3. L'argumentatif

L'exploitation du genre narratif en classe du FLE concerne l'étude du circuit argumentatif d'un texte, rendre compte de son fonctionnement, des étapes par lesquelles le locuteur prétend emporter l'adhésion. Alors, il faut identifier la thèse, les arguments, les exemples en s'appuyant sur les connecteurs logiques. Reformuler les grandes articulations de l'argumentaire est recommandé.

Conclusion :

En conclusion, les genres littéraires constituent un support didactique privilégié dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Leur exploitation permet non seulement de familiariser les apprenants avec les caractéristiques formelles et discursives des textes, mais aussi de développer leurs compétences de lecture, de compréhension, d'interprétation et de production écrite et orale.

Le choix du genre littéraire doit être guidé par les objectifs pédagogiques, le niveau des apprenants et le contexte d'enseignement. Ainsi, une exploitation didactique réfléchie des différents genres littéraires favorise l'acquisition des compétences linguistiques, culturelles et communicatives, tout en contribuant à la construction d'une véritable compétence de lecture littéraire. Le recours aux genres présents dans le manuel scolaire algérien constitue, à cet égard, un levier pertinent pour rendre l'enseignement du texte littéraire plus accessible, plus motivant et plus formateur.

TD

Question : Lisez le texte ci-dessous puis proposez une démarche d'enseignement lié à son genre littéraire :

Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme cestuy-là qui conquit la toison
Et puis s'est retourné, plein d'usage et raison
Vivre entre ses parents le reste de son âge !
Quand reverrai-je, hélas, de mon petit village
Fumer ma cheminée, et en quelle saison
Reverrai-je le clos de ma pauvre maison
Qui m'est une province, et beaucoup davantage ?

Plus me plait le séjour qu'ont bâti mes aïeux,
Que des palais romains le front audacieux,
Plus que le marbre dur, me plait l'ardoise fine :

Plus mon Loire gaulois, que le Tibre latin,
Plus mon petit Liré, que le mont Palatin,
Et plus que l'air marin, la douceur angevine.

J. Du Bellay, *« Heureux qui comme Ulysse »*, Les Regrets, 1558.

Question :

À la lumière des approches didactiques étudiées, concevez une démarche d'enseignement adapté au texte ci-dessous.

Lettre 99

Rica à Rhédi

A Venise

Je trouve les caprices de la mode, chez les français étonnants. Ils ont oublié comment ils étaient habillés cet été ; ils ignorent encore plus comment ils le seront cet hiver. Mais, surtout, on ne saurait croire combien il en coûte à un mari pour mettre sa femme à la mode

Que me servirait de te faire une description exacte de leur habillement et de leurs parures ? Une mode nouvelle viendrait détruire tout mon ouvrage, comme celui de leurs ouvriers, et, avant que tu n'eusses reçu ma lettre, tout serait changé. Une femme qui quitte Paris pour aller passer six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. Le fils méconnaît le portrait de sa mère, tant l'habit avec lequel elle est peinte lui paraît étranger ; il s'imagine que c'est quelque Américaine qui y est représentée, ou que le peintre a voulu exprimer quelqu'une de ses fantaisies.

Quelquefois, les coiffures montent insensiblement, et une révolution les fait descendre tout à coup. Il a été un temps que leur hauteur immense mettait le visage d'une femme au milieu d'elle-même. Dans un autre, c'étaient les pieds qui occupaient cette place : les talons faisaient un piédestal, qui les tenait en l'air. Qui pourrait le croire ? Les architectes ont été souvent obligés de hausser, de baisser et d'élargir les portes, selon que les parures des femmes exigeaient d'eux ce changement, et les règles de leur art ont été asservies à ces caprices. On voit quelquefois sur le visage une quantité prodigieuse de mouches, et elles disparaissent toutes le lendemain. Autrefois, les femmes avaient de la taille et des dents ; aujourd'hui, il n'en est pas question. Dans cette changeante nation, quoi qu'en disent les mauvais plaisants, les filles se trouvent autrement faites que leurs mères.

Il en est des manières et de la façon de vivre comme des modes : les Français changent de mœurs selon l'âge de leur roi. Le Monarque pourrait même parvenir à rendre la Nation grave, s'il l'avait entrepris. Le prince imprime le caractère de son esprit à la Cour ; la Cour, à la Ville, la Ville, aux provinces. L'âme du souverain est un moule qui donne la forme à toutes les autres.

De Paris, le 8 de la lune de Saphar, 1717

Cours 08 :

Les genres littéraires didactiques :

Le commentaire littéraire et la dissertation

Objectifs du cours :

A l'issue de ce cours, l'étudiant doit être capable d'identifier et maitriser les spécificités du commentaire et de la dissertation.

Plan du cours

Introduction

1.Le commentaire littéraire

1.1. Le plan du commentaire littéraire

2.La dissertation

2.1. Le plan de la dissertation

2.2.La fonction des arguments et des exemples

Conclusion

Introduction :

Dans l'enseignement du français langue étrangère, la littérature occupe une place centrale à la fois comme objet d'étude et comme levier de développement des compétences scripturales. Longtemps dominé par des pratiques normatives telles que le commentaire composé et la dissertation, cet enseignement tend aujourd'hui à s'ouvrir à des approches plus dynamiques intégrant l'écriture créative.

Ces deux perspectives ne s'opposent pas, mais se complètent : les genres didactiques traditionnels permettent de structurer la pensée et d'affiner l'analyse, tandis que l'écriture créative favorise l'expression personnelle, l'imaginaire et l'appropriation de la langue.

Ce cours propose ainsi d'articuler ces deux dimensions afin de former des apprenants capables à la fois d'interpréter les textes littéraires avec rigueur et de produire des écrits personnels et créatifs.

1.**Le commentaire littéraire** :

Ce type d'écrit universitaire consiste à mettre au jour le sens implicite, parfois diffus ou complexe, d'un extrait représentatif. L'apprenant, en tant que commentateur, doit résoudre une sorte d'énigme que l'on pourrait formuler ainsi : que cherche à exprimer l'auteur à travers ce passage ? Il s'agit donc de dévoiler progressivement cette signification profonde, en faisant émerger, au fil de l'analyse, l'intention de l'auteur.

Commenter un texte suppose d'abord de le comprendre, c'est-à-dire d'en saisir le sens littéral, mais surtout de savoir l'interpréter. Cela implique d'identifier ses enjeux et ses significations implicites grâce à une analyse précise des procédés d'écriture employés.

Le commentaire porte sur un texte extrait du corpus proposé lors de l'épreuve. Il s'agit de rédiger une étude personnelle, organisée et argumentée. À partir d'une lecture attentive, l'élève doit proposer une explication structurée des enjeux du texte, des intentions de l'auteur et des effets produits sur le lecteur. Il doit ainsi répondre à trois questions essentielles : que dit le texte ? comment le dit-il ? pourquoi le dit-il ? Le travail repose sur un va-et-vient constant entre l'observation du texte (formes, procédés, expressions) et leur interprétation.

1.1. Plan du commentaire littéraire : le commentaire s'organise en trois parties:

a. L'introduction, rédigée en un seul paragraphe, comprend quatre étapes : présenter l'auteur, son contexte historique et littéraire ainsi que l'œuvre dont est extrait le texte ; situer et caractériser le passage (genre, type de texte, thème, moment dans l'œuvre, intérêt) ; formuler une problématique qui oriente l'analyse ; annoncer le plan. Elle est formée d'un seul paragraphe composé de cinq points :

1.L'amorce : débute sur une idée qui accroche le lecteur : un thème littéraire repris par le texte, le courant où il s'inscrit, etc. il n'y a pas de règle mais il faut éviter d'introduire l'extrait trop platement ;

2. Le thème du texte : précise le sujet explicite du texte du texte à commenter : la rencontre amoureuse, le portrait romanesque ;

3. **La structure du texte** : doit être donnée de façon claire, en fonction du thème précédemment dégager ;

4. La problématique : dirige votre explication, c'est le problème que vous allez essayer de résoudre à propos du texte, elle peut avoir la forme d'une question ;

5-L'annonce du plan : doit être formulée très clairement, ne la développer pas trop : n'indiquer que le contenu des grandes parties.

b. **Le développement** comporte deux ou trois grandes parties (axes d'étude), chacune correspondant à une idée directrice en lien avec la problématique. Ces axes doivent être organisés de manière progressive. Chaque partie est construite en paragraphes (sous-parties) appuyés sur des citations précises, analysées et mises en relation avec l'argumentation. Des transitions assurent la cohérence de l'ensemble. Les titres ne doivent pas apparaître dans la rédaction finale.
c. **La conclusion**, en un seul paragraphe, rappelle les principaux résultats de l'analyse en répondant clairement à la problématique, puis propose une ouverture vers une réflexion plus large (œuvre, auteur, courant littéraire ou autre texte). C'est une sorte de bilan, elle doit répondre clairement à la problématique posée en introduction

2.La dissertation

Cet écrit académique est un exercice réputé difficile, au point que les candidats ont tendance à l'éviter à l'examen. Elle consiste à développer une réflexion personnelle, structurée et argumentée à partir d'une problématique littéraire. Elle repose sur l'analyse d'un sujet et sur la mobilisation de connaissances acquises.

Il s'agit de construire une argumentation organisée autour des enjeux du sujet, en s'appuyant sur des références littéraires précises issues des lectures personnelles, des textes étudiés et du corpus fourni. L'utilisation de ce corpus est indispensable : chaque texte doit être exploité au moins une fois comme exemple.

Après avoir analysé les termes du sujet, il est utile d'identifier les textes et les œuvres mobilisables afin de structurer la réflexion. Le sujet peut prendre la forme d'une question, d'une affirmation ou d'une citation, et appelle une réponse nuancée, construite selon une démarche rigoureuse. Là encore, la réflexion s'appuie sur les questions fondamentales : quoi ? comment ? pourquoi ?

La dissertation implique ainsi un dialogue constant entre le problème posé et les œuvres littéraires, en abordant des questions liées aux fonctions de la littérature, à la lecture, à l'écriture et aux relations entre auteur, texte et lecteur.

Le sujet d'une dissertation fait référence à des problèmes littéraires et/ou à des connaissances acquises.

2.1.Le plan de de la dissertation : la consigne et la problématique permettent d'élaborer le plan dont le domaine d'application fixe les limites. On distingue plusieurs types de plans :

a. Le plan qui expose un thème et le développe selon différents aspects (exposé à **thème constant**) ; c'est le plan à adopter si l'on doit exposer une succession de savoirs sans élément de débat, de discussion.
b. Le plan qui oppose deux thèses et tente ensuite de les concilier ou de les dépasser (plan **dialectique ou critique)** ; ce plan est celui qui conduit à proposer un point de vue et des objections. Il convient lorsqu'il s'agit de discuter un point de vue, un jugement.
c. Le plan qui donne, à la suite, des faits, leurs causes et leurs conséquences (plan causes/conséquences) ;
d. Le plan qui se construit sur une comparaison pour faire apparaitre les similitudes et les différences (plan comparatif)

Mais l'élaboration du plan ne peut se faire sans contenu : la recherche de la structure du devoir est indissociable de la recherche d'idées. En même temps que l'on analyse le sujet, il faut faire revenir à sa mémoire les connaissances, progressivement sélectionnées, qui entrent dans la problématique et peuvent la nourrir.

2.2.La fonction des arguments et des exemples :

Les thèses doivent être soutenues par des arguments dont la succession constitue la démonstration faite par la dissertation. Ces arguments sont des idées puisées dans la connaissance des objets d'étude et dans les lectures personnelles. Ils doivent être pertinents par rapport à la thèse. Leur validité vient à la fois de cette pertinente et de leur exactitude par rapport aux œuvres et à l'histoire littéraire. Le fait que les arguments proviennent des œuvres révèle qu'il existe des relations étroites entre les arguments et les exemples, qui viennent eux aussi des œuvres : l'argument est une idée, l'exemple joue le rôle d'illustration.

Conclusion :

En conclusion, le commentaire littéraire et la dissertation constituent deux genres didactiques fondamentaux dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE. Le commentaire permet à l'apprenant de développer une lecture analytique, de mettre en évidence les procédés d'écriture et d'interpréter les effets de sens d'un texte.

La dissertation, quant à elle, favorise la réflexion critique, la construction d'une argumentation cohérente et la maîtrise de l'expression écrite. La connaissance de leurs spécificités, de leur structure et des fonctions des arguments et des exemples est indispensable pour produire des écrits rigoureux et pertinents.

En complément d'approches plus créatives, ces genres contribuent au développement des compétences linguistiques, discursives et culturelles des apprenants, tout en renforçant leur autonomie intellectuelle et leur capacité à porter un regard critique sur les œuvres littéraires.

Cours 09 :

Texte et paratexte

Objectifs du cours :

A l'issue de ce cours, l'étudiants sera capable d'identifier les éléments paratextuels d'un texte littéraire et leurs rôles.

Plan du cours :

Introduction

1.Définition du paratexte

2.Les fonctions du paratexte

3.Le paratexte d'un extrait

4.Paratexte et typographie

Conclusion

Introduction

En didactique du texte littéraire, il est fondamental d'apprendre aux apprenant à lire un texte ou une œuvre dans son ensemble, autrement dit le texte lui-même et tout ce qui l'accompagne. Le paratexte joue un rôle déterminant : il développe une lecture interprétative et critique, une meilleure compréhension du contexte de production et aussi une autonomie du lecteur face à l'œuvre/texte.

1. Définition du paratexte

La paratexte est un concept important de la théorie de la littérature, il désigne tous les éléments qui introduisent le texte : le titre, les sous-titres, la préface[4], la dédicace, les notes, etc.

Les textes qui figurent dans les manuels et dans les sujets d'examen sont accompagnés d'éléments dont l'ensemble constitue le paratexte. On trouve ainsi le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre, la position de l'extrait dans l'œuvre (chapitre, partie, début-incipit- ou fin épilogue. Se trouvent souvent indiquées la date de publication de l'œuvre et les dates de l'auteur.

Pour les dates, il convient d'être attentif au fait que la date d'écriture d'un extrait peut être différente de celle de la publication de l'œuvre, autrement dit, la date d'écriture de l'œuvre est le moment où l'auteur a réellement rédigé le texte et la date de publication est le moment où l'œuvre est rendue publique, publiée et mise à la disposition des lecteurs. L'exemple ***Les Misérables***, de V. Hugo qui a été écrit pendant l'exil entre 1845 et 1861 et il a été publié en 1862.

Alors, le paratexte est tout ce qui entoure le texte et le met en relation avec le lecteur.

1.1. Le paratexte auctorial[5]

Il désigne ces textes autour du texte écrits par l'auteur lui-même pour préciser et orienter le sens et la lecture de son œuvre.

1.1.1. **Le titre** est un élément paratextuel incontournable qui peut être défini d'un point de vue littéraire ainsi (Chadli, 2011 :36) :

> *En littérature, il s'agit d'un élément du paratexte qui distingue les œuvres les unes des autres et auquel nous nous fions souvent lorsque l'auteur nous est inconnu. Réduit le plus souvent à un ou à quelques mots, il possède pourtant des pouvoirs considérables et pourquoi pas magiques à savoir celui de l'identification, de la description et de la séduction.*

D'après G. Genette, il existe quatre types de titre : thématique, mixte, ambigu et rhématique.

[4] La préface : est un texte placé au début d'un ouvrage, qui sert à le présenter au lecteur.

[5] C'est la partie du paratexte rédigée par l'auteur lui-même.

- ***Les titres thématiques*** évoquent le contenu, désigne le contenu du texte. Il emprunte généralement à son univers diégétique un élément le déterminant comme le nom du lieu ; de l'action ; d'un objet ou d'un personnage de l'intrigue. L'exemple *Les Gommes* d'A. Robbe-Grillet

Le titre thématique peut être :

a- ***Littéral*** ou direct désignant explicitement le thème du texte.
b- ***Métonymique*** lorsqu'il fait référence à un élément secondaire du texte mais qui, grâce au titre, va se doter d'une valeur symbolique. *Les trois Mousquetaires* d'A. Dumas.
c- ***Métaphorique*** quand l'auteur fait appel à la symbolique afin de décrire le contenu de son texte.
d- ***Antiphrastique*** lorsqu'il évoque par ironie ou par euphémisme le contraire de ce que le texte annonce.

- ***Les titres rhématiques*** : décrivent la forme : indiquant le genre ou un élément relevant de la forme, l'exemple de ***Les Essais de Montaigne*** est un titre rhématique car il indique le genre auquel appartient le texte de cet auteur ;
- ***Les titres mixtes*** : renferment à la fois un élément thématique et un autre rhématique.
- ***Les titres ambigus*** : désignent le texte et son contenu de manière équivoque.

1.1.2. **Le péritexte** : La préface, la postface, les épigraphes[6], les notes de l'auteur en bas de page ou à la fin du chapitre/ouvrage, les renvois, les dédicaces, les remerciements,

1.2. Le paratexte éditorial[7]

Le terme rassemble des éléments comme le nom de l'éditeur, les notes explicatives, la quatrième de couverture, et dans le cas d'un extrait proposé dans un manuel, un chapeau introductif. Le paratexte est lui aussi déterminant : sa fonction est certes informative, mais il infléchit aussi la lecture dans certaines directions en mettant l'accent sur tel ou tel élément.

1.2.1. La première de couverture

Elle comporte le titre de la collection, avec parfois le nom du directeur de collection, personne qui a conçu une collection et qui en supervise la composition.

[6] Une épigraphe est une citation, un proverbe, un extrait littéraire ou une phrase placée au début d'un texte ou d'un chapitre.
[7] Editer, c'est donner au public, mettre au jour, il s'agit à la fois d'une activité à la fois culturelle et commerciale.

Viennent ensuite, dans une graphie plus grosse, le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre. Dans le cas de l'édition scolaire et universitaire, se trouve précisé le nom de la personne qui a établi le texte, à partir des manuscrits d'origine. Cette personne est souvent l'auteur des notes et commentaires qui accompagnent l'édition.

En bas de page figure l'indication de l'éditeur. La mise en page de ces informations dépend de l'éditeur, mais on remarque que les éditions de poche, comme Folio, le livre de Poche ou Presses Pocket présentent de grandes similitudes.

1.2.2. La quatrième de couverture

Elle regroupe des éléments dont certains sont informatifs et d'autres argumentatifs ; pour les premiers : l'auteur des commentaires, de l'introduction et des notes (éléments repris de la page de titre), la formule texte intégral, le code-barre indiquant le prix, la catégorie dans laquelle est classée le livre.

On peut avoir également la légende de l'illustration de couverture (auteur, date, lieu d'exposition). Pour les seconds, les éléments argumentatifs sont constitués par un ou deux textes qui prennent des formes différentes : publicité pour la collection, présentation du contenu, commentaires mêlés à du résumé, ou jugement d'un auteur connu. On peut enfin avoir simplement un extrait représentatif de l'œuvre.

L'illustration de la quatrième de couverture peut être la reprise de la couverture ou une reproduction illustrant le thème de l'œuvre.

En somme, les composants du paratexte sont : le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre, la date de publication de l'ouvrage, l'édition, l'épitexte (regroupe tous les éléments en lien direct avec l'ouvrage mais se situant à l'extérieur du livre tels : la publicité, les interviews, les travaux critiques, la présentation en librairie, etc.). Et aussi l'ISBN : *International Standard Book Number*, désigne en français numéro international normalisé du livre. C'est un matricule unique pour chaque livre. On peut trouver également l'ISSN : International Standard Serial Number.

2. Les fonctions du paratexte

Le paratexte d'un extrait, ou celui qui annonce un corpus de textes, a une fonction informative.

2.1. Situation historique et biographique

Le paratexte permet l'identification d'un texte. L'auteur, la date et le titre, certaines notes, déterminent une appartenance historique, littéraire, culturelle et biographique. Par exemple, il est important de situer historiquement -grâce à une date- la composition et la publication du recueil Les Châtiments (1853) : cette connaissance éclaire le sens de l'opposition politique de son auteur.

2.2. Appartenance à un genre, éléments thématiques

Le paratexte donne des informations sur le genre, par des termes comme *correspondance, lettre du…, préface, début de roman, œuvre autobiographique*. Il en donne aussi sur le thème commun à plusieurs textes d'un corpus. Ces informations thématiques font naitre une attente de lecture mais aussi des relations avec d'autres textes, dans une démarche d'intertextualité.

2.3. Position dans l'œuvre

Le chapeau de présentation permet de situer un passage dans une œuvre, rendant ainsi l'extrait compréhensible au lecteur. Les informations du chapeau servent aussi à situer le lieu et le moment où se déroule un épisode. Il signale parfois une problématique d'écriture.

Dans le travail de lecture analytique ou de commentaire, dans la confrontation ou le rapprochement des textes d'un corpus, l'observation attentive du paratexte est une démarche fondamentale : elle permet parfois de déterminer le sens même de regroupement ; elle est une aide précieuse pour situer un texte dans un contexte et éviter ainsi les erreurs et les contresens.

3. Le paratexte d'un extrait

3.1. Le chapeau du texte

Les textes sont souvent précédés de quelques lignes, en général écrites en italique, qui constituent une présentation : ce sont de brèves introductions, encore appelées chapeaux. Ces chapeaux ne sont pas écrits par les auteurs des textes mais par les auteurs des manuels.

3.2. La signature du texte

Lorsque l'œuvre n'est pas encore tombée dans le domaine public, c'est-à-dire si moins de soixante-dix ans se sont écoulés depuis la mort de l'auteur, la loi impose d'indiquer le nom de l'éditeur. Dans le cas de textes traduits, figurent le nom du ou des traducteurs, avec la date de traduction.

3.3. Les autres indications

On trouve également des numéros en marge, marquant les lignes ou les vers de cinq en cinq. Cette indication permet de préciser les références textuelles lors d'une étude. Dans le cas des vers, il faut être très vigilant : au théâtre, ils peuvent être découpés en plusieurs répliques dont certaines très brèves. On observe ce phénomène dans le théâtre romantique.

D'autres numéros figurent en graphie plus petite à l'intérieur des textes : ce sont des appels de notes ; ils renvoient à des explications situées soit en marge soit en bas de page.

4. Paratexte et typographie

Il existe différents caractères et indices typographiques :

- **L'usage de l'italique**

On utilise l'italique pour indiquer les titres des œuvres, *Quatre-vingt Treize, L'Assommoir, Lettres persanes, Les Contemplations, Les Châtiments* ; pour les citations (surtout dans la presse), pour indiquer qu'un mot ou une expression ont un statut particulier par rapport à un autre. On met ainsi en italique un chapeau de présentation - qui n'a pas le même auteur que le texte ou des commentaires qui accompagnent un texte. Dans ce cas, on peut aussi choisir des caractères typographiques plus petit ou plus grands que ceux du texte.

- **L'usage des guillemets**

Dans un texte dactylographié, on utilisa les guillemets pour les citations, pour signaler le titre de parties d'œuvres : nouvelles, par exemple « La Cafetière », chapitres, regroupement de poèmes, poèmes eux même, tels « Spleen », « L'invitation au voyage ».

Dans un texte manuscrit, on souligne conventionnellement les titres d'œuvres et l'on utilise les guillemets pour les titres d'extraits et pour les citations. Toute différence de graphie signale un élément particulier.

Conclusion

En somme, l'étude du paratexte en didactique du texte littéraire permet d'enrichir la lecture et de former des lecteurs actifs, capables d'interpréter, de contextualiser et de construire du sens.

Aborder les intentions de l'auteur et les conditions de production de son œuvre en classe de langue favorise une lecture réflexive et critique. Intégré à la pratique pédagogique, cet aspect devient un véritable outil d'interprétation qui aide l'apprenant à développer son autonomie et à approfondir sa relation au texte littéraire.

TD :

Proposer aux étudiants deux ou trois premières de couverture du même roman, publiée par différentes maisons d'édition/différentes collections, puis leur demander une lecture comparative, autrement dit un commentaire présentant leurs différentes lectures.

Cours 10 :

La lecture-compréhension du texte littéraire

Objectif du cours :

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de :

- Définir la lecture-compréhension du texte littéraire et la distinguer d'une simple lecture de décodification.
- Identifier les processus cognitifs, culturels et affectifs mobilisés lors de la lecture d'un texte littéraire.

Plan du cours :

Introduction

1.Définition de la compréhension

2.Du texte au lecteur : enjeux et pratiques de la compréhension littéraire

3.Le rôle renouvelé de l'enseignant

4.L'importance du questionnement dans la compréhension

5. Les objectifs de la lecture-compréhension

Conclusion

Introduction :

La lecture-compréhension du texte littéraire occupe une place centrale dans l'enseignement du français, car elle engage l'élève dans une activité cognitive, culturelle et affective complexe. Loin de se réduire à la simple décodification ou à la réponse à un ensemble de questions, comprendre un texte littéraire implique une véritable construction de sens. Le texte littéraire, par sa densité sémantique et sa dimension

symbolique, constitue ainsi un espace exigeant où le lecteur mobilise ses connaissances linguistiques, textuelles et culturelles.

Cette complexité reconfigure également le rôle de l'enseignant, qui n'est plus celui qui impose un sens, mais celui qui accompagne l'élève dans une rencontre personnelle et réfléchie avec l'œuvre. Dans cette perspective, la lecture littéraire devient un véritable outil de formation linguistique, intellectuelle, culturelle et esthétique.

1. Définition de la compréhension

La compréhension peut être définie ainsi : *« La compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier »* (Giasson, 1990, p.18).

D'après M. Butlen (2002), pour comprendre un texte, il ne suffit pas seulement de savoir reconnaître les mots. La compréhension nécessite plusieurs étapes, certaines simples et automatiques, d'autres plus complexes. La reconnaissance des mots : une compétence de *bas niveau* parce qu'elle est fondamentale, technique et doit devenir automatique où l'enfant doit normalement être capable, soit de reconnaître immédiatement les mots fréquents, soit de déchiffrer un mot en identifiant les liens entre les lettres et les sons

Mais reconnaître les mots ne suffit pas. Certains courants cognitivistes ont laissé penser que dès qu'un élève sait lire les mots rapidement, il saura automatiquement comprendre.

Alors, la compréhension est une compétence de *haut niveau,* pour comprendre, le lecteur doit mobiliser d'autres capacités plus complexes : les mots lus doivent être retenus un instant pour permettre une compréhension globale et mettre les informations en relation autrement dit le lecteur doit : relier les mots entre eux, relier les phrases et combiner les informations successives.

D'après E. Falardeau, le lecteur expérimenté mobilise simultanément compréhension et interprétation. Cette idée se dégage des deux définitions préliminaires qu'il a proposé comme repères et sur lesquelles reposera sa réflexion critique :

Comprendre, c'est dépasser le niveau lexical et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globale permettant de saisir l'essentiel du contenu. Cette mise en cohérence vise à dégager un *sens,* entendu étymologiquement comme une « perception », une vision d'ensemble que le lecteur construit grâce à ses connaissances, dans un discours de type paraphrastique. Le sens ainsi élaboré tend vers un certain consensus ; même s'il s'inscrit dans un cadre social, il n'exige pas forcément une mise en discours ou une confrontation avec autrui pour être reconnu.

Interpréter, en revanche, c'est examiner attentivement le texte, repérer ses récurrences et ouvrir la voie à l'un de ses possibles signifiants. Il ne s'agit plus de rechercher un sens global, mais une *signification*, terme qui renvoie à l'action d'indiquer. La lecture devient alors une actualisation sociale d'un signe produit ; elle n'est plus seulement une représentation personnelle, puisqu'elle doit être confrontée au regard d'autrui pour acquérir une certaine légitimité

2.Du texte au lecteur : enjeux et pratiques de la compréhension littéraire

Les théories littéraires ont progressivement déplacé leur centre d'intérêt : « *on s'entend habituellement pour reconnaître qu'elles sont passées d'une centration sur l'auteur à une centration sur le texte pour en arriver à une centration sur le lecteur* » (Giasson, 2000, p. 12).

En didactique de la littérature, cette évolution conduit à considérer trois dimensions essentielles : le texte, le sujet lecteur-scripteur et l'acte de lire.

Tout texte littéraire pose inévitablement des problèmes de compréhension et d'interprétation. Comprendre, c'est apprendre à identifier les implicites du texte et à mettre en place des activités permettant de les expliciter.

Les difficultés rencontrées par les lecteurs peuvent provenir de sources diverses : des compétences linguistiques insuffisantes (lexique, syntaxe), des compétences textuelles limitées (maîtrise des relations entre les éléments du texte) ou encore d'un manque de repères culturels.

3. Le rôle renouvelé de l'enseignant

Dans une approche pédagogique fondée sur la découverte, le plaisir de lire et la relation singulière entre le lecteur et l'œuvre, le rôle de l'enseignant évolue. Comme l'affirment Albert et Souchon (2000 : 55-56) : *« Le rôle de l'enseignant n'est plus de s'interposer entre le texte et l'élève en imposant sa propre grille de lecture, mais de favoriser un questionnement personnel. »*. Ce rapport personnel engage l'apprenant à plusieurs niveaux et peut susciter une prise de parole motivée, où l'élève mobilise ses choix et sa sensibilité propre.

Dans cette perspective, la lecture littéraire vise à articuler plaisir de lire, enrichissement socioculturel et développement de compétences langagières. Sorin (2007, p. 144) souligne que la lecture littéraire n'est pas seulement une lecture de textes littéraires : elle est *à la fois objet et outil d'apprentissage,* et ne devient pleinement littéraire que dans un mouvement continu entre dimension affective et dimension cognitive. L'enseignant contribue ainsi à construire le rapport au littéraire chez l'élève.

4. L'importance du questionnement dans la compréhension

Selon Falardeau, on associe encore trop souvent la compréhension à un simple ensemble de questions. Cette pratique comporte le risque de détourner l'élève du véritable acte de lecture. Giasson (1990) rappelle que les questions servent parfois seulement à vérifier si le texte a été lu, laissant croire que l'objectif de la lecture est de répondre à des questions plutôt que de poursuivre une intention personnelle.

Or, la compréhension est un processus global : elle requiert la capacité de dépasser les détails pour saisir la structure générale du texte. Les questions doivent donc aider à cette démarche. Les rappels de texte permettent aux élèves de réorganiser l'information, tandis que les questions d'inférence (Irwin et Baker, 1989) incitent à mobiliser leurs connaissances antérieures et à les relier aux éléments du texte.

Ainsi, les questions doivent constituer de véritables outils d'organisation cognitive, et non de simples instruments d'évaluation. Elles orientent la manière de lire plutôt qu'elles ne sanctionnent ce qui a été compris

La lecture-compréhension du texte littéraire apparaît ainsi comme une activité riche, multidimensionnelle et formatrice. Comprendre un texte, ce n'est ni le traduire mentalement mot à mot, ni répondre mécaniquement à des questions, mais construire un sens éclairé par ses connaissances, ses expériences, ses hypothèses et son imaginaire. Le texte littéraire, par ses implicites, ses zones d'ombre et sa polysémie, invite le lecteur à dépasser la simple compréhension pour accéder à une interprétation ouverte et partageable. Dans cet apprentissage, l'enseignant joue un rôle essentiel : il guide, stimule, accompagne sans imposer son propre regard.

La lecture littéraire devient alors un espace où se conjuguent le plaisir, la réflexion, la formation intellectuelle, l'acquisition linguistique et la découverte culturelle. En développant cette compétence, l'école offre à l'apprenant bien plus qu'un savoir académique : elle lui permet de devenir un lecteur autonome, critique et sensible, capable d'interagir avec les textes et avec le monde.

5.Les objectifs de la lecture-compréhension[8]

La lecture-compréhension vise à doter l'étudiant d'une vision claire des objectifs poursuivis lors de l'étude d'un texte, qu'il soit littéraire, journalistique, scientifique ou autre.

5.1. Les objectifs linguistiques

Ces objectifs permettent aux étudiants d'acquérir des connaissances essentielles liées à l'analyse des textes, activité qui repose principalement sur la maîtrise de la langue.

Un texte est d'abord un matériau linguistique utilisé dans un contexte précis pour communiquer un message de manière authentique. Il ne s'agit pas d'un document fabriqué par l'enseignant pour illustrer une règle, mais d'une production réelle d'auteur. Dans cette perspective, le texte sert de support aux activités langagières proposées par l'enseignant. Il constitue ainsi une matière première exploitable de manière pertinente.

[8] Cours de Pr. Atatfa de l'ENS Bouzaréa, Alger.

5.1.1. Le niveau lexical

Ce niveau concerne le vocabulaire que l'apprenant doit acquérir et enrichir. L'enseignant l'amène à développer son lexique selon plusieurs axes :

- **Un enrichissement "en surface"**
  Il correspond à une augmentation quantitative du vocabulaire. Le texte devient alors un support pour travailler :
  • un lexique thématique, lié au sujet du texte ;
  • un vocabulaire associé aux notions syntaxiques mobilisées.
- **Un enrichissement "en profondeur"**
  Il s'agit d'affiner le sens de mots déjà connus mais encore mal maîtrisés, notamment des synonymes que l'apprenant confond.
- **Une approche pratique de certaines notions**
  Par exemple : le champ lexical, abordé à travers le vocabulaire thématique du texte.

5.1.2. Le niveau syntaxique

Tout texte repose sur des structures syntaxiques déterminées par son type. Ces notions apparaissent dans un contexte réel, contrairement aux exemples artificiels de grammaire. Cela permet aux apprenants de comprendre la fonction concrète de ces structures dans la communication et dans la construction du sens. Le texte met souvent en relation plusieurs notions syntaxiques complémentaires, alors que les manuels les étudient séparément.

5.2. Les objectifs formatifs

À ce niveau, l'enseignant cherche à développer chez l'apprenant des savoir-faire (procédures) et des attitudes (savoir-être). L'étude d'un texte devient ainsi un moyen de formation globale.

5.2.1. Le niveau méthodologique

Le texte sert de modèle pour apprendre à organiser un discours : raconter, décrire, exposer, argumenter, structurer un énoncé… Les programmes universitaires s'appuient souvent sur une typologie des textes pour reconnaître leurs caractéristiques et les réinvestir en production écrite. On regrette toutefois que ces caractéristiques soient

parfois dégagées à partir d'un seul texte. Il serait plus pertinent d'en comparer plusieurs pour distinguer :

• les invariants (éléments communs à un type de texte) ;
• les variables (traits propres à un texte particulier).

Un exemple montre l'importance de cette mise en garde : après l'étude d'un récit, des étudiants ont cherché une situation initiale dans un texte qui n'en comportait pas.

5.2.2. Le niveau intellectuel

L'objectif est de développer des opérations mentales, telles que définies dans la taxonomie de Bloom : identifier, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer.

Les tâches demandées aux apprenants peuvent être :

• repérer un personnage, un objet, une idée ;
• relier des actions et des caractéristiques ;
• retrouver les étapes d'un récit ou les éléments d'une argumentation ;
• résumer ;
• exercer un jugement critique.

En répétant ces opérations, l'apprenant développe des compétences intellectuelles qui rendent sa pensée plus souple et plus efficace.

5.2.3. Le niveau moral

L'enseignant aide l'apprenant à s'approprier des valeurs morales et humaines. Il sélectionne donc des textes porteurs de vertus et de comportements constructifs.

5.2.4. Le niveau esthétique

Le choix des textes doit également stimuler le goût esthétique des apprenants : plaisir des mots, du style, des sonorités, du rythme… En apprenant à reconnaître une littérature de qualité, l'apprenant se détourne de productions médiocres qui appauvrissent plus qu'elles ne forment.

5.3. Les objectifs culturels

Ces objectifs consistent à accéder à la dimension culturelle portée par le texte, qui s'inscrit toujours dans un contexte socio-historique précis. Un texte ne se réduit pas à sa structure linguistique : il reflète une vision du monde, des modes de vie, des croyances. Pendant longtemps, cette dimension culturelle a été négligée. Or, les textes choisis permettent à l'apprenant de découvrir d'autres cultures, de relativiser sa propre vision du monde et d'apprendre le respect de l'autre. Par comparaison, l'apprenant comprend que toute culture mérite considération et que la sienne n'est ni supérieure ni inférieure aux autres.

Ainsi, les textes développent des valeurs comme la tolérance et le respect, aujourd'hui en recul dans certaines sociétés. La découverte culturelle peut se faire de multiples manières : par exemple, un roman du XIX^{e} siècle renseigne sur la société dans laquelle il a été écrit.

La lecture-compréhension du texte littéraire apparaît ainsi comme une activité riche, multidimensionnelle et formatrice. Comprendre un texte, ce n'est ni le traduire mentalement mot à mot, ni répondre mécaniquement à des questions, mais construire un sens éclairé par ses connaissances, ses expériences, ses hypothèses et son imaginaire. Le texte littéraire, par ses implicites, ses zones d'ombre et sa polysémie, invite le lecteur à dépasser la simple compréhension pour accéder à une interprétation ouverte et partageable.

Dans cet apprentissage, l'enseignant joue un rôle essentiel : il guide, stimule, accompagne sans imposer son propre regard. La lecture littéraire devient alors un espace où se conjuguent le plaisir, la réflexion, la formation intellectuelle, l'acquisition linguistique et la découverte culturelle. En développant cette compétence, l'école offre à l'apprenant bien plus qu'un savoir académique : elle lui permet de devenir un lecteur autonome, critique et sensible, capable d'interagir avec les textes et avec le monde.

Conclusion :

La lecture-compréhension du texte littéraire ne saurait donc se limiter à une activité mécanique de déchiffrage ou à un simple exercice de contrôle de la compréhension. Elle constitue, au contraire, une expérience globale qui engage l'élève dans toutes ses dimensions : cognitive, culturelle, affective et esthétique. En ce sens, elle dépasse largement le cadre strictement linguistique pour devenir un outil de formation du lecteur et de la personne.

Pour l'enseignant de FLE, accompagner cet apprentissage suppose une posture réflexive et ouverte : accepter la pluralité des interprétations, valoriser la singularité du rapport de chaque élève au texte, et construire des situations didactiques qui favorisent une véritable rencontre avec l'œuvre littéraire. C'est à cette condition que la lecture littéraire pourra pleinement remplir sa fonction formatrice dans l'enseignement du français.

TD

Questions :

En vous appuyant sur les apports théoriques des cours, concevez une fiche pédagogique du texte littéraire ci-dessous, destinée à des apprenants de FLE de niveau avancé, en explicitant les différentes étapes de son exploitation didactique.

Vous formulerez ensuite des questions de lecture-compréhension permettant d'atteindre des objectifs linguistiques, formatifs, culturels et interculturels ainsi que leurs réponses.

Texte :

« (…) -Mon Dieu ! soupirait le loup, comme c'est bon d'être assis au coin du feu. Il n'y a vraiment rien de meilleur que la vie en famille. Je l'avais toujours pensé.

Les yeux humides de tendresse, il regardait les petites qui se tenaient timidement à l'écart. Après qu'il eut léché sa patte endolorie, exposé son ventre et son dos à la chaleur du foyer, il commença de raconter des histoires. Les petites s'étaient approchées pour écouter les aventures du renard, de l'écureuil, de la taupe ou des trois lapins de la lisère. Il y en avait de si drôles que le loup dut les redire deux et trois fois.

Marinette avait déjà pris son ami par le cou, s'amusant à tirer ses oreilles pointues, à le caresser à lisse-poil et à rebrousse-poil. Delphine fut un peu longue à se

familiariser, et la première fois qu'elle fourra, par manière de jeu, sa petite main dans la gueule du loup, elle ne put se défendre de remarquer :

-Ah ! comme vous avez de grandes dents…

Le loup eut un air si gêné que Marinette lui cacha la tête dans ses bras.

Par délicatesse, le loup ne voulut rien dire de la grande faim qu'il avait au ventre.

-Ce que je peux être bon, songeait-il avec délices, ce n'est pas croyable.

Après qu'il eut raconté beaucoup d'histoires, les petites lui proposèrent de jouer avec elles.

-Jouer ? dit le loup, mais c'est que je ne connais pas de jeux, moi. ?

En un moment, il eut appris à jouer à la main chaude, à la ronde, à la paume placée et à la courotte malade. Il chantait avec une assez belle voix de basse des couplets de *Compère Guilleri* ou de *La Tour, prends garde*. Dans la cuisine c'était un vacarme, de bousculades, de cris, de grands rires et de chaises renversées. Il n'y avait pas la moindre gêne entre les trois amis qui se tutoyaient comme s'ils s'étaient toujours connus.

-Loup, c'est toi qui t'y colles !

-Non, c'est toi ! tu as bougé, elle a bougé…

-Un gage pour le loup !

Le loup n'avait jamais tant ri de sa vie, il riait à s'en décrocher la mâchoire.

-Je n'aurais pas cru que c'était si amusant de jouer, disait-il. Quel dommage qu'on ne puisse pas jouer comme ça tous les jours !

-Mais, Loup, répondaient les petites, tu reviendras. Nos parents s'en vont tous les jeudis après-midi. Tu guetteras leur départ et tu viendras taper au carreau comme tout à l'heure.

Pour finir, on joua au cheval. C'était un beau jeu. Le loup faisait le cheval, la plus blonde était montée à califourchon sur son dos, tandis que Delphine le tenait par la queue menait l'attelage à fond de train au travers des chaises. La langue pendante, la gueule fendue jusqu'aux oreilles, essoufflé par la course et par le rire qui lui faisait saillir les côtes, le loup demandait parfois la permission de respirer.

-Pouce ! disait-il d'une voix entrecoupée. Laissez-moi rire…je n'en peux plus… Ah ! non, laissez-moi rire !

Alors, Marinette descendait de cheval, Delphine lâchait la queue du loup et, assis par terre, on se laissait aller à rire jusqu'à s'étrangler.

La joie prit fin vers le soir, quand il fallu songer au départ du loup. Les petites avaient envie de pleurer, et la plus blonde suppliait :

-Loup, reste avec nous, on va jouer encore. Nos parents ne diront rien, tu verras…

-Ah non ! disait le loup. Les parents, c'est trop raisonnable. Ils ne comprendraient jamais que le loup ait pu devenir bon. Les parents, je les connais.

-Oui, approuva Delphine, il vaut mieux ne pas t'attarder. J'aurais peur qu'il t'arrive quelque chose.

Les trois amis se donnèrent rendez-vous pour le jeudi suivant. Il y eut encore des promesses et de grandes effusions. Enfin, lorsque la plus blonde lui eut noué un ruban bleu autour du cou, le loup gagna la campagne et s'enfonça dans les bois. »

M. Aymé, *Le loup*, in *Les Contes du chat perché*, Gallimard, 1937.

Cours 11 :

Le texte littéraire et l'intertextualité

Objectif du cours :

A l'issue de ce cours, l'étudiant doit être capable de :

- Maîtriser le concept d'intertextualité comme outil d'analyse des textes littéraires et scientifiques
- Distinguer les différentes formes de relations intertextuelles et leurs implications dans la production et la réception des textes

Plan du cours

Introduction

1.Définition de l'intertextualité

2. Citation, référence, allusion

3.Interprétation et traduction

4.Le plagiat : limites de l'intertextualité

Conclusion

Introduction

L'intertextualité constitue un concept central dans l'analyse et l'enseignement du texte littéraire. Elle désigne l'ensemble des relations qu'un texte entretient avec d'autres textes, relations explicites ou implicites qui participent à la construction du sens et à la réception de l'œuvre.

En didactique, l'intertextualité représente un outil puissant pour développer chez les apprenants une lecture active, analytique et interprétative.

Introduire ce concept en classe de langue ou de littérature permet non seulement d'enrichir la compréhension du texte étudié, mais aussi d'ouvrir l'accès à une culture littéraire plus large, fondée sur la mise en réseau des œuvres. L'approche intertextuelle

favorise ainsi une lecture plus consciente, une meilleure appropriation des codes génériques et une sensibilité accrue aux procédés d'écriture.

Ce cours se propose d'explorer les principales formes d'intertextualité, leurs enjeux pour la lecture et l'interprétation, ainsi que les stratégies pédagogiques permettant de les mobiliser dans l'enseignement du texte littéraire.

1.Définition de l'intertextualité

D'après G. Genette, l'intertextualité est la relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, avec le plus souvent une présence effective d'un texte dans un autre.

Le terme intertexte désigne généralement l'ensemble des textes mis en relation avec le texte lu. Ainsi, R. Barthes précise que :

> *Tout texte est un intertexte (…) tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, redistribué en lui, des morceaux de code, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux. (…) L'intertexte est un champ général de de formules anonyme, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets.* [9]

Le néologisme ***intertextualité*** est inventé par J. Kristeva en 1969 pour présenter un constat capital sur l'écriture.

À la différence de J. Kristeva, G. Genette ne considère pas l'intertextualité comme le principe central de la production textuelle. Il adopte une définition plus restreinte, en faisant de l'intertextualité une relation parmi d'autres dans l'ensemble des liens qu'entretiennent les textes entre eux, qu'il rassemble sous le terme général de ***transtextualité***[10]. Il propose ainsi une typologie en cinq catégories, classées selon un degré croissant d'abstraction et d'inclusivité, afin de décrire les différents modes de relation qu'un texte peut entretenir avec d'autres textes.

- ***L'intertextualité*** : c'est la présence effective d'un texte dans un autre ;
- ***La paratextualité :*** une relation moins explicite et plus distante entre le texte et son paratexte tels les titres, les sous-titres, les préface, les notes, les épigraphes, les illustrations, etc. ;

[9] Citée par E. Borda, L'analyse littéraire, Armand Colin, 2005, p 85.
[10] Signifie tout ce qui met le texte en relation avec d'autres textes explicitement ou implicitement.

- ***La métatextualité*** : est la relation de commentaire qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer, c'est la relation critique. Ainsi, l'*Avant-propos* de La *Comédie humaine,* écrit par Balzac lui-même est à la fois une préface à l'œuvre, c'est le paratexte et une explication réflexive du projet romanesque c'est le métatexte.
- ***L'hypertextualité*** : Contrairement à l'intertextualité, l'hypertextualité se définit par l'absence du texte source dans la réécriture : cette dernière se fonde sur le texte source, mais s'en éloigne pour créer un objet partiellement indépendant. Alors que le lien intertextuel était un rapport d'inclusion, le lien hypertextuel est un rapport de dérivation du texte source dans sa réécriture. Le premier type de réécriture hypertextuelle consiste dans *la modification* du texte source par *amplification* ou, au contraire, par *réduction*. Le deuxième type réside dans *l'imitation* autrement dit le scripteur réécrit le texte source en mimant son style, en caricaturant son registre et ses procédés. Elle peut également prendre la forme d'une transformation, en changeant radicalement son style, son registre, son genre, etc.[11]
- ***L'architextualité*** : elle désigne le lien qu'un texte entretient avec sa catégorie générique, lien qui oriente et influence largement l'horizon d'attente du lecteur ainsi que la réception de l'œuvre. Par exemple, l'apparition du poème en prose redéfinit l'architexte de la poésie, laquelle ne se limite plus désormais à la seule versification.

Sur le plan de la réception, l'intertextualité diffère selon les lecteurs ; sa compréhension demeure donc incertaine, car elle suppose un certain niveau de culture et des lectures antérieures. La recherche d'un intertexte engendre alors, un mode de lecture plus dynamique du texte, le lecteur doit se détacher momentanément du texte pour repérer et éclaircir les références intertextuelles.

Alors, l'intertextualité ou la coprésence signifie la présence dans un texte d'un ou de plusieurs autres textes. Cette présence peut être explicite et directe dans le cas de la citation ou implicite et indirecte dans le cas de l'allusion, mais le lien intertextuel se définit dans tous les cas par l'inclusion du texte source dans sa réécriture.

[11] On parle également de réécritures hypertextuelles sérieuses comme la ***transposition*** (exercice de l'écriture d'invention qui consiste à réécrire un texte en modifiant son genre, son contexte spatio-temporel, son registre, etc) et des réécriture hypertextuelles comiques comme le ***pastiche et la parodie***.

2.Citation, référence et allusion

Les cas les plus évidents d'intertextualité sont ceux dans lesquels la réécriture consiste en l'évocation directe d'un autre texte.

Ce renvoi au texte source peut être explicite : c'est le cas de la citation qui se définit comme un passage du texte source est reproduit sans aucune transformation, comme souvent dans les Essais de Montaigne et de la référence qui est la mention du nom de l'auteur et du titre de son œuvre, sans citation.

3.Interprétation et traduction

A la marge de l'intertextualité se trouvent deux réécritures scientifiques du texte source : l'interprétation comme dans le commentaire, elle a pour vocation de le commenter et d'en dégager le sens, et la traduction permet de transposer dans une langue qui n'est pas la sienne. Ainsi, le roman de William Faulkner intitulé *The sound and the fury* (1929) est à l'origine de nombreuses réécritures scientifiques, comme *Le Bruit et la fureur*, traduction française de Maurice-Edgar Coindreau en 1938 ou « La temporalité chez Faulkner », article publié en 1939 par J-P. Sartre dans lequel il propose une interprétation du roman. Alors, on considère dans les deux cas d'un lien intertextuel, puisque ces deux réécritures contiennent tout ou partie du texte source.

4.Le plagiat : limites de l'intertextualité

Le plagiat est une pratique frauduleuse punie par la loi, puisque la réécriture dissimule son statut de réécriture et se fait passer pour un texte original.

Enfin, le cas limite du lien intertextuel est le plagiat ou la contrefaçon, puisque dans les deux cas on inclut le texte source dans sa réécriture au point de le recopier, sans presque le transformer. Le plagiat est donc à la fois réécriture parfaite et la disparition même de la réécriture.

Conclusion

En somme, l'étude de l'intertextualité en didactique du texte littéraire apparaît essentielle pour accompagner les apprenants vers une compréhension plus fine et plus informée des œuvres. En dévoilant les réseaux de références, de reprises et d'échos qui

structurent tout texte littéraire, elle favorise une lecture critique, sensible et culturellement ancrée. Cette approche ouvre ainsi la voie à des pratiques pédagogiques plus riches, fondées sur l'analyse, la comparaison et la mise en relation des textes. Le cours qui suit s'attachera à approfondir ces enjeux, tout en proposant des outils conceptuels et méthodologiques permettant de mobiliser efficacement l'intertextualité dans l'enseignement.

TD :

Exercice :

Lisez la fable « Le poète et la cigale » de Tristan Corbière puis Identifiez à quelle fable classique elle renvoie, en vous appuyant sur les indices intertextuels présents dans le texte.

Texte :

Le poète et la cigale

À Marcelle.

Un poète ayant rimé,
IMPRIMÉ
Vit sa Muse dépourvue
De marraine, et presque nue :
Pas le plus petit morceau
De vers... ou de vermisseau.
Il alla crier famine
Chez une blonde voisine,
La priant de lui prêter
Son petit nom pour rimer.
(C'était une rime en elle)
– Oh ! je vous paîrai, Marcelle,
Avant l'août, foi d'animal !
Intérêt et principal. –

La voisine est très prêteuse,

C'est son plus joli défaut :

– Quoi : c'est tout ce qu'il vous faut ?

Votre Muse est bien heureuse...

Nuit et jour, à tout venant,

Rimez mon nom.... Qu'il vous plaise !

Et moi j'en serai fort aise.

Voyons : chantez maintenant.

Tristan Corbière, Les Amours jaunes (1873).

Analyse intertextuelle modèle :

« Le Poète et la Cigale » de Tristan Corbière et « La Cigale et la Fourmi » de La Fontaine Identification de l'hypotexte : La fable de Tristan Corbière reprend de manière évidente la fable de La Fontaine, *« La Cigale et la Fourmi »*, l'un des textes les plus célèbres du corpus fabuliste. Le simple fait de retrouver la Cigale comme personnage principal constitue un indice intertextuel fort, car ce personnage renvoie immédiatement à la fable classique.

La relation intertextuelle entre *« Le Poète et la Cigale »* de Corbière et *« La Cigale et la Fourmi »* de La Fontaine repose sur un dialogue complexe entre imitation et transformation.
Corbière reprend la structure et le personnage central, mais détourne profondément la morale et l'intention. Sa fable devient une réécriture moderne et critique, qui invite le lecteur à réfléchir à la place de l'artiste dans la société et à questionner les valeurs de son époque.

Cours 12 :

Le texte littéraire et l'interculturalité

Objectifs du cours :

A l'issue de ce cours, l'étudiant doit :

- Apprendre à analyser les éléments culturels et les éléments interculturels dans un texte littéraire.
- Appréhender la dimension culturelle comme composante fondamentale de tout apprentissage linguistique
- Comprendre le rôle de la littérature comme vecteur privilégié de l'éducation interculturelle en classe de langue

Plan du cours :

Introduction

1.Qu'est-ce que la culture ?

2.Définition de l'interculturel

3.La compétence interculturelle

4. Le texte littéraire par l'interculturel en classe de langue

Conclusion

> *Je crois que la voie d'accès par excellence pour la formation de lecteurs réfléchis et créateurs est le contact intime avec la littérature. La littérature permet tout d'abord aux lecteurs de se comprendre eux-mêmes et de comprendre le monde qui les entoure. Parce que la littérature fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité ; (...).* (Giasson, 1996 : 53)

Introduction

Ce cours vise à initier les étudiants à l'approche interculturelle des textes littéraires. Il a pour objectif principal de les sensibiliser à la dimension interculturelle des œuvres, tout en leur proposant des stratégies d'analyse adaptées à cette perspective.

À travers l'appropriation de notions clés telles que « interculturalité » et « culture », les étudiants seront amenés, lors de leurs lectures analytiques, à repérer et à interpréter des éléments textuels jusque-là peu ou pas perçus.

Par ailleurs, ce cours entend accompagner les étudiants dans une réflexion sur leur propre culture, tout en favorisant l'ouverture à d'autres cultures grâce à la médiation du texte littéraire.

1. Qu'est-ce que la culture ?

La culture est un mot dérivé du latin *cultura*. Étymologiquement, il désigne le travail de la terre et des champs, le fait de cultiver une terre ou une plante. Au sens figuré, il s'agit de la culture de l'âme, la formation de l'esprit par l'enseignement et le développement de l'humanité par le savoir.

Dans ce sens, la culture n'appartient pas à une personne en particulier mais bien au contraire, elle appartient à tout un groupe qui la partage. Elle le représente d'une manière ou d'une autre même si parfois les membres composant le groupe social appartiennent à des horizons différents.

Virasolvit. J (2013 : 67) a défini la culture comme suit :

> *La culture d'un peuple donné apporte à ceux qui en sont la source et qui la partagent entre eux une vision cohérente du monde, avec du sens et une sécurité existentielle. Même devenue implicite, la culture native influence nos choix, comportements, représentations, et prend part, selon une ré- interprétation singulière, à la culture universelle : littérature, arts, hauts faits historiques, etc., ce qui contribue à véhiculer une symbolique, un patrimoine, et permet la transmission.*

2. Définition de l'interculturel

O. Meunier considère l'interculturel comme *« une manière d'analyser la diversité culturelle [...]. C'est avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. »* (Chaves et *al*, p. 8)

De surcroit, pour A. Séoud, l'approche interculturelle tend à lever les difficultés de compréhension d'ordre culturel, il ajoute que parler de l'autre c'est surtout parler de soi. Autrement dit, l'intérêt de cette approche, est bien entendu, la prise de conscience de soi, il considère qu'observer les différences mènent à découvrir ses propres propriétés

et a dit à ce propos : *« C'est pourquoi une didactique de l'interculturel supposerait qu'on « laisse parler » l'apprenant, confronté à une situation étrangère, selon sa propre vision des choses et ses propres normes culturelles […] »* (1997, p. 147)

Par ailleurs, dès les premières pages du CECR (p. 9), il a été question de définir cette approche comme étant un moyen qui aide à former la personnalité de l'apprenant et à contribuer au développement identitaire du citoyen de demain :

> *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.*

Le CECR ajoute que l'apprentissage d'une langue étrangère se base sur des compétences générales et des compétences communicatives, dont certains types de savoirs sont alliés à la compétence interculturelle, tels *les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire et les savoir-apprendre.*

3. La compétence interculturelle

La compétence interculturelle se définit comme l'ensemble des aptitudes nécessaires pour une interaction réussie avec un groupe de personnes de cultures distinctes. C'est l'aptitude de comprendre et d'analyser les différences d'une autre culture, en s'adaptant à des codes et des valeurs autres que ceux dont on est imprégnés. Dans l'enseignement des langues la compétence interculturelle, permet à l'apprenant une connaissance de la langue dans ses dimensions linguistiques et culturelles, voire interculturelles, pour interagir en tant qu'acteur social.

L'objectif de l'interculturel étant l'intercompréhension, le respect de l'autre et de sa propre culture, la compétence interculturelle se définit par C. Guillén Diaz (2007, p. 192) ainsi :

> *La compétence interculturelle, donc, n'est pas isolée des autres compétences du champ social, parce qu'elle fait partie du processus de socialisation et de construction de l'identité (personnelle, sociale e culturelle) des individus, sujets actifs impliqués dans le phénomène communicationnel et par conséquent confrontés aux différences culturelles et à l'altérité*.

En effet, COSTE. D définit la compétence interculturelle comme un ensemble de savoirs, de savoir- faire, de savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé

Elle se compose de quatre types de savoir relatifs à cette compétence qui sont : Savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre :

a) **Savoir :** C'est l'ensemble des connaissances d'une communauté donnée. Les valeurs et les pratiques au sein de cette société sont aussi impliquées. C'est alors la possibilité pour l'apprenant de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements et d'accepter la différence et de découvrir celle des sociétés étrangères pour lui. Cet élément primordial dans la compétence interculturelle permet de découvrir celle d'autrui dans une situation de communication avec l'autre.
b) **Savoir-être** : Ce savoir renvoie à certaines attitudes à développer chez l'apprenant, pour qu'il puisse respecter l'autre, faire face à différentes cultures en relativisant sa propre culture, il doit alors se décentrer et vivre l'altérité.
c) **Savoir-faire** : c'est être capable d'établir une relation entre la culture d'appartenance et la culture cible : l'apprenant doit se positionner sur les traits spécifiques des deux cultures, ce savoir relève de la capacité à découvrir "l'Autre", que ce soit une autre langue, une autre culture, d'autres groupes humains ou de nouvelles informations.
d) **Savoir-apprendre** : Il s'agit d'impliquer toutes les connaissances acquises pour parcourir de nouvelles pratiques, ou de nouvelles valeurs, traditions, etc. L'apprenant doit être capable de découvrir ce qui n'est pas de soi, alors ce qui est autre.

4. Le texte littéraire pour l'interculturel en classe de langue

Des didacticiens comme M-A. Pretceille, A. Séoud et L. Porcher considèrent que le texte littéraire est le lieu idéal de l'interculturel. Amor Séoud précise *« Le contact avec les textes littéraires grâce à leur polysémie est le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle »* (97 :15)

Le texte littéraire est composé d'aspects linguistiques, esthétiques, sociaux, et historiques. Il représente une vision du monde d'un contexte donné révélateur d'une culture. Les objectifs en didactique du texte littéraire, d'un point de vue culturel et interculturel sont multiples, elles peuvent être éducatives, linguistiques, esthétiques affectives et morales.

Dans cette perspective, l'approche interculturelle permet le contact avec l'autre par le truchement du texte littéraire qui peut être considéré comme médiateur car il représente les valeurs et les pratiques sociales qui permettent l'échange.

Conclusion

En somme, l'approche interculturelle du texte littéraire en classe de langue constitue un levier didactique essentiel pour former des apprenants capables de comprendre la complexité des cultures et d'interagir de manière réfléchie et respectueuse avec l'Autre.

Le texte littéraire, par sa richesse sémantique et symbolique, offre un espace privilégié de médiation où se croisent expériences, représentations et identités culturelles. Ainsi, intégrer l'interculturel dans l'enseignement du texte littéraire ne se limite pas à la transmission de connaissances culturelles, mais vise le développement d'une compétence globale permettant à l'apprenant de se construire comme sujet lecteur, acteur social et citoyen ouvert sur le monde.

TD :

Questions :

Choisissez un extrait du roman *Alphonse* d'Akli Tadjer illustrant une situation, une valeur ou une pratique culturelle significative, puis :

1. Situez brièvement l'extrait (contexte narratif).
2. Relevez les éléments culturels présents dans le passage.
3. Expliquez en quoi ces éléments peuvent être source de rencontre, de décalage ou de réflexion interculturelle.
4. Analysez l'extrait à la lumière des notions vues en cours (interculturel, compétence interculturelle, médiation du texte littéraire).

5. Proposez une activité pédagogique visant le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants.

Activité :

Proposez une démarche d'enseignement du texte ci-dessous :

Laurent Gaudé est dramaturge et romancier, il a été lauréat du prix Goncourt en 2004 avec le roman Le Soleil des Scorta. Eldorado est un roman humaniste qui traite de l'immigration clandestine, en provenance d'Afrique du Nord vers le sud de l'Europe. Dans cet extrait, l'un des protagonistes, Soleiman (le narrateur), accompagné de Boubakar, a réussi un passage en force de la barrière de Ceuta, double rangée de barbelés empêchant l'entrée sur le territoire espagnol.

Je relève la tête. Je regarde les deux hautes barrières et, au-delà, la colline avec notre pauvre forêt.

Nous attendons un camion. Boubakar m'explique que nous sommes en état d'arrestation, que nous allons être mis dans un centre de détention, que nous aurons à manger et à boire et que nous dormirons dans un lit. Puis ils nous relâcheront et nous pourrons aller où nous voudrons. Il faudra quitter le continent, passer en Espagne, puis n'importe où en Europe.

Je souris. Tout commence maintenant. Je suis heureux.

C'est alors que Boubakar tend son doigt vers la nuit, en direction de la colline où nous nous cachions. « Regarde », dit-il. J'aperçois de petites lueurs orangées qui scintillent dans la nuit. De plus en plus nombreuses. Ça brule. Ils viennent de mettre le feu à notre campement. Les flammes sont de plus en plus hautes. Nous imaginons nos sacs, nos affaires bruler, là-bas, à quelques centaines de mètres. Ils vont continuer leur harcèlement sur d'autres que nous, sans cesse. Et les émigrants continueront à se presser aux portes de l'Europe, toujours plus pauvres, toujours plus affamés. Les matraques seront toujours plus dures mais la course des damnés toujours plus rapide. Je suis passé. Je regarde les flammes monter dans la nuit et je recommande mes frères au ciel. Qu'il leur soit donné de franchir les frontières. Qu'ils soient infatigables et bienheureux. Pourquoi ne tenteraient-ils pas leur chance eux aussi, encore et encore ? Que quittent-ils de si enviable ? Nous ne laissons rien derrière nous, qu'un manteau lourd de pauvreté. Tout va commencer maintenant. Pour moi et Boubakar. Un continent est à venir. Nous

laissons celui-là bruler, dans la nuit marocaine. Ces étincelles qui montent dans le ciel, ce sont nos années perdues dans la misère et les guerres intestines. Je vais monter dans le camion et je ne me retournerai pas. J'ai réussi. Je repense à celui que j'ai rencontré sur le marché Ghardaïa. Celui à qui j'ai donné le collier de Jamal. Je le remercie en pensée. Je me mets à pleurer doucement de joie, pour la première fois de ma vie. J'ai hâte. Plus rien, maintenant, ne pourra m'arrêter.

L. Gaudé, *Eldorado*, chapitre Xll. Frères d'enfer © Editions Actes Sud. 2006

Cours 13 :

L’écriture créative en classe de FLE

Objectifs du cours : A l’issue de ce cours, l’étudiant sera capable de **:**

- Comprendre les fondements théoriques de l'écriture littéraire et de l'écriture créative en didactique des langues.
- Concevoir des activités d'écriture créative adaptées aux apprenants de FLE.
- Exploiter des jeux d'écriture créative dans une perspective pédagogique.

Plan du cours :

Introduction

1.L’écriture littéraire

2.L’écriture d’invention : Une passerelle vers la créativité

3.L’imaginaire et la créativité dans l’écriture

4.L’écriture créative en classe de FLE

5.L’écriture collaborative

Conclusion

Introduction :

Pendant longtemps, l'enseignement de l'écriture littéraire s'est limité à des exercices académiques tels que la dissertation, le commentaire composé ou l'imitation de modèles textuels. Aujourd'hui, les recherches en didactique de l'écriture invitent à repenser cette conception en reconnaissant à l'apprenant un véritable statut d'auteur et de créateur. L'écriture littéraire ne vise pas uniquement la maîtrise des formes

discursives ou l'acquisition de savoirs littéraires ; elle constitue également un espace d'expression, de réflexion sur la langue, de développement de l'imaginaire et de construction de soi.

Dans cette perspective, l'écriture d'invention et l'écriture créative occupent une place centrale. Elles permettent aux apprenants d'explorer les ressources de la langue, de jouer avec les formes littéraires, de développer leur créativité et d'établir des liens étroits entre lecture et écriture. L'approche contemporaine de l'enseignement de l'écriture littéraire en FLE s'appuie ainsi sur des dispositifs variés tels que les jeux d'écriture, les ateliers d'écriture et les pratiques collaboratives, souvent enrichis par les technologies numériques.

Ce cours propose d'examiner les fondements théoriques et didactiques de l'écriture littéraire, d'analyser les différentes formes de l'écriture créative et d'explorer les modalités de leur mise en œuvre en classe de FLE.

1. L'écriture littéraire

L'enseignement de l'écriture littéraire était depuis longtemps limité au commentaire, à la dissertation et au texte modèle.

Séoud. A a affirmé à propos de la didactique de la production littéraire (1997 : p 162) : Il ne s'agit pas forcément, bien sûr, de viser à produire des écrivains, ou à ne produire que des écrivains (encore que, si on considère que la littérature est un art au même titre que la peinture, la sculpture, etc., il ne serait pas illégitime d'y penser, et que, si tout le monde n'est pas écrivain, rien ne nous empêche d'admettre, en théorie, que tout le monde puisse le devenir), mais d'assurer un apprentissage de l'écriture littéraire pour répondre au désir d'écrire ; car ce désir est plus répandu qu'on ne croit (qui peut affirmer ne l'avoir jamais ressenti ?) […] Apprendre à écrire donc, d'abord, au nom du droit de tous les apprenants au « plaisir du texte », qui est non seulement un plaisir de lire mais aussi d'écrire et de lire.

Par ailleurs, C. Oriol-Boyer a affirmé que l'écriture littéraire réclame une intense réflexion sur le langage, elle suppose aussi une activité métalinguistique.

2. L’écriture d’invention : une passerelle vers la créativité

Les sujets d'écriture d'invention se basent sur des contraintes d'écriture à l'exemple d'imitation ou même de transformation et qui touche tous les niveaux du texte : générique, énonciatif, stylistique, etc. pour elle, ce type d'écriture littéraire s'inscrit dans une pédagogie de l'intertextualité qui articule lecture et écriture et considère l'élève-lecteur comme un scripteur-apprenant.

D’après un manuel français (2013), l'écriture d'invention exige une connaissance fine de l'objet d'étude auquel elle se rattache et une bonne aisance dans l'expression. Dans ce cas Invention ne veut pas dire imagination mais plutôt réinvestissement des formes, des genres et des registres étudiés au cours de l'année. Autrement dit, elle implique le respect de la contrainte du sujet en rédigeant un travail personnel.

Nous citons quelques formes de l'écriture d'invention :

L'écriture d'invention par transformation peut être amplification c’est-à-dire développer un texte préexistant sous différentes formes, réinvestir le mode d'énonciation et explorer les éléments qui touchent le cadre spatio-temporel, les personnages, entre autres l'articulation entre le texte d'appui et le texte à produire, etc. ou transposition par la modification d’un texte du corpus, passer d'un genre à un autre, le changement de l'époque d'un récit ou même repérer avec rigueur les traits distinctifs du texte source. Autrement dit, des sujets qui invitent à une réécriture d’un ou de plusieurs textes supports en entrainant des modifications et des transformations relatives à la consigne.

L'écriture d'invention argumentative : dans ce cas de production, l'invention consiste à rechercher des arguments et des exemples en relation avec un thème donné ou une thèse à soutenir. C'est-à-dire, une mise en place d’une argumentation sur tel ou tel sujet.

L'écriture d'invention narrative : elle est en relation avec l'objet d'étude sur le roman et ses personnages, l'invention peut être sur le développement d'un récit.

L'écriture d'invention par imitation : elle peut être le pastiche qui imite le style d'un texte donné, cela nécessite l'identification du genre et de la forme du texte source ou la parodie qui consiste à transformer un texte donné en modèle afin de provoquer le

rire via des effets de discordance en inversant ses valeurs et ses intentions et aussi modifier son niveau de langue et son registre, cela nécessite la conservation du genre du texte source.

En somme, l'écriture d'invention implique le respect des contraintes du sujet, concevoir un projet d'écriture personnelle en relation avec ces contraintes et aussi réfléchir sur sa propre pratique d'écriture. Par ailleurs, écrire en littérature, ne veut pas dire qu'on se réfère uniquement aux faits réels, aux personnages d'actualité mais au contraire, écrire la littérature permet d'aller du au-delà du réel et de là vers l'écriture fictionnelle.

[…] L'écriture d'invention, selon C. Besenius-Penin (2013), renvoit à des pratiques d'écriture créative ou de création littéraire et aussi à des protocoles d'écriture induits par des catégories génériques.

Les buts d'un écrit littéraire, n'est pas forcément la représentation du monde tel qu'il est, mais plutôt créer un autre monde qui ne doit pas forcément ressembler au nôtre mais plutôt à un monde que le lecteur peut rejoindre, une idée soutenue par M-C. Albert & M. Souchon (2000 : p 75) : De même en littérature, le scripteur ne s'engage pas sur la vérité du monde qu'il met en place, mais sur ce qu'il veut communiquer à travers ce monde grâce à ce monde. Par ailleurs, un texte littéraire peut être non sérieux (fictif) et non littéral (métaphorique ou ironique) et cependant permettre au lecteur de mieux comprendre le réel.

3. L'imaginaire et la créativité dans l'écriture

Dans une perspective de didactique de l'écriture, Y. Reuter (1996 : p 26) a mis la lumière sur l'importance de l'imaginaire et de la créativité, ce sont deux éléments si primordiaux dans l'écriture littéraire. Il a défini l'imaginaire comme étant matériau culturel structurant qui influence et alimente l'écriture littéraire ainsi : L'imaginaire est […] construit ici comme un matériau culturel, pourvu de formes d'organisation structurelles et thématiques […], mis en scène de façon archétypale dans certaines catégories de discours ou de textes (mythes, légendes, contes…), structurant souterrainement ou non, consciemment ou non, productions collectives et individuelles et que chacun actualise de manière spécifique.

Ce « réservoir » fournirait incessamment images et scénarios, aussi bien pour l'expression collective que pour l'expression individuelle, en relation sans doute avec des formations de base de la vie psychique. Il a également défini le concept de créativité (1996 : p 27) : […] des mécanismes de pensée, des opérations intellectuelles de production (génération/transformation) de contenus qui se caractérisent, entre autres dimensions, en ce qu'ils permettent de construire des problèmes nouveaux, de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de modifier des points de vue, de transformer et de re-combiner ce qui apparaissait comme figé

De leur côté, Geneviève-Gaël Vanasse et Monique Noël-Gaudreault considèrent que la créativité entre pour une grande partie dans la production écrite, un moteur essentiel de l'élaboration de nos pensées et le fruit de nouvelles combinaisons d'idées, de pensée.

Elles ont ajouté aussi qu'elle désigne l'aptitude de former des images d'objets réels ou fictifs, de faire des combinaisons nouvelles d'images et l'ont définie selon les cognitivistes comme un comportement créatif émergeant d'une action personnelle de l'individu qui combinera, organisera ou transformera des éléments disponibles qui se traduisent par un résultat original et efficace.

Les personnalistes, de leur côté, l'ont définie comme un ensemble d'aptitude et de dispositions personnelles reliées à l'affectivité de l'individu qui mettent en valeur sa créativité dans une ambiance d'apprentissage libre de construire ses propres structures de référence et respectueuse de la spécificité de chacun.

Par ailleurs, Roche. A et al (2009 : p174) ont bien montré quelques éléments qui caractérisent un « texte-création » qui sont récapitulés ainsi : […] Alors on peut énoncer un certain nombre de critères qui sont ceux du « texte création » :

-L'intérêt du texte est dans le texte et non pas dans ce dont il est porteur : idéologie, propos, rapport à la personne qui l'a produit. Non, le texte lui seul, sur la page, c'est cela que le lecteur appréhendera et qui lui sera nourriture ou plaisir.

-La priorité n'est plus accordée au FOND mais à la FORME, l'un a épousé l'autre, c'est le travail de la forme qui est premier. Cette forme est motivée par une hypothèse sur les

rapports entre l'écriture et le monde, sur le sens qu'à l'acte d'écrire pour cette société dans laquelle il est produit (notamment la forme est liée à l'espace et au temps)

D'un autre côté, F. Tourigny (2006) a également proposé des conceptions obstacles, chez des apprenants natifs, relatives à l'écriture littéraire -après avoir abordé celles relatives à l'écriture en général- telle l'écriture littéraire serait un don et dépendrait d'une inspiration et alors réservée à certains.

L'écriture littéraire est aussi pensée par rapport à un écrit idéal comme le fruit d'une œuvre exceptionnelle liée à un long projet.

Elle serait considérée aussi comme une pratique gratuite qui ne servirait à rien, un plaisir d'esthète, inefficace à l'exception d'avoir une note. Les apprenants peuvent aussi avoir des représentations négatives de l'intertextualité, selon eux, écrire avec des appuis c'est une façon de copiage, c'est alors tricher pour eux, et aussi l'écriture littéraire serait une affaire individuelle, un échange entre l'adulte et l'apprenant. Le sujet-scripteur en littérature fait toujours appel à une utilisation de la langue dans un objectif esthétique bien précis, il lui sert à représenter le monde selon sa propre vision à travers les signes linguistiques. En effet, à la différence du sujet lecteur qu'il soit apprenant ou spécialiste il a quasiment la même appellation "lecteur", pour le sujet scripteur qu'il soit expert, débutant ou même apprenant. Les différentes appellations comme écrivain et écrivant peuvent à leurs tours avoir des nuances de significations selon les spécialistes du domaine.

A partir de là apparaissent les nuances d'utilisation des termes écrivain et écrivant est-ce qu'ils sont semblables ? Peut-on qualifier un apprenant écrivain ? R. Guibert, dans son ouvrage intitulé Former des écrivants (2003) a exposé les différentes acceptions du terme pour arriver enfin à une désignation qui lui convient et va avec les expériences menées dans sa recherche. Pour lui, un écrivant est celui qui n'est pas tout à fait autonome de sa production et qui suit et respecte les délais et le choix des institutions dont il est employé.

Ce terme avait comme désignation, depuis peu de temps, les participants des ateliers d'écriture de textes littéraires et d'autres appellent l'écrivant comme étant

quelqu'un qui n'est pas considéré encore écrivain, c'est alors une phase obligatoire qui précède celle d'écrivain. Il a même illustré ses propos par ceux de R. Barthes qui a distingué aussi entre les deux termes « écrivain » et « écrivant », pour lui l'écrivain est celui qui accomplit une fonction en travaillant la parole, il traite les faits du monde d'une manière d'écriture très attaché au fait littéraire en souhaitant construire une œuvre et il conçoit la littérature comme une fin. Alors que l'écrivant est, pour lui, un scripteur ordinaire qui écrit pour accomplir une activité, c'est celui qui écrit pour expliquer et dire le réel ou même enseigner et sa parole n'est qu'un moyen.

Roche. A et al (2009 : pp173-174) ont fait la différence entre un individu ordinaire qu'il soit pédagogue, étudiant ou même amateur et un écrivain : […] il considère qu'il y a un « plein » en lui qui doit se vider dans son écrit et trouver sa forme, et que le texte qu'il écrit doit exprimer son identité. L'écrivain quant à lui pour écrire est obligé de devenir écriture, de transformer son identité, de modifier son rapport au temps, au vécu, aux émotions. L'écrivain est celui qui a un projet en fonction d'interrogations esthétiques liées à sa lecture du monde et qui choisit ses méthodes de travail en fonction de ces interrogations. Dans le premier cas, un sujet qui écrit sur sa fonction de sujet, dans le deuxième cas un sujet qui se transforme, se prête à la démarche de l'objet. « L'écriture le traverse ».

4. L'écriture créative en classe de FLE

L'écriture créative est apparue vers les années trente du XX^{e} siècle dans les universités anglo-saxonnes sous le nom de *creative writing* pour signifier une activité d'écriture collective encadrée par un enseignant ou un professionnel. Ensuite elle arrive en France dans le champ de la didactique du FLM pour apprendre l'écrit. Elle vise d'accroitre le potentiel inventif des apprenants.

Sa désignation a développé à partir des années 2000 pour désigner des jeux littéraires qui favorisent le développement de la compétence scripturale et rendant amusante l'activité d'écriture.

Par ailleurs, l'approche actionnelle promue par le CECRL ouvre des horizons renouvelés pour promouvoir en classe des activités autour de la littérature. En effet, dans

une posture littéraire, différentes pratiques d'écriture sont explorées en FLM qu'en FLE, notamment l'écriture créative qui permet l'appropriation de la langue.

• L'acrostiche c'est un jeu littéraire qui constituent l'écriture des poèmes dont l'initiale de chaque vers, lu verticalement avec les autres constitue le prénom ou le nom de l'auteur, même de dédicataire, ou du thème traité. L'acrostiche était pratiqué même au Moyen-âge par les Grands Rhétoriqueurs comme François Villon, au XVIe siècle par les poètes de la cour et aussi dans la poésie amoureuse contemporaine.

• Les calligrammes qui sont des poèmes dont la forme est un dessin qui représente ce dont on parle, composé de deux mots grecs *kallos* qui veut dire « beau » et *grammè* qui veut dire « écrit ». Ce type de poème est libre de métrique et de ponctuation qui met en relation la forme et le fond.

• Les lipogrammes sont des textes dont aucun mot ne contient une lettre précise, la difficulté d'écrire un lipogramme est en relation avec les lettres que l'on doit exclure. C'est un exercice d'écriture très connu et même très ancien dont l'origine vient du grec leipein qui veut dire « enlever » ou « laisser » et gramma qui veut dire « lettre ».

• Le pangramme vient du grec pan qui signifie « tous » et gramma qui veut dire « lettre », il s'agit d'écrire une phrase qui contient toutes les lettres de l'alphabet autrement dit vingt consonnes et six voyelles. Elle doit être cohérente et la plus courte possible en évitant les abréviations, les acronymes ou même les sigles.

• La liponymie est un exercice dont le principe ressemble à celui du lipogramme mais plus facile, le mot vient du grec *leipein* signifie « laisser » et *onoma* veut dire « mot ». Elle consiste à écrire une phrase ou un texte dans lesquels il ne faut pas utiliser un mot en particulier.

• Le tautogramme vient du grec tauto qui signifie le « même » et gramma « lettre », c'est un texte ou un poème dont les mots commencent par la même lettre.

• La boule de neige est un jeu appelé en anglais « snowball », vient du vers rhopalique, un vers grec ou latin, formé d'une phrase dont la longueur des mots augmente jusqu'à dix lettres par exemple, puis diminue régulièrement par exemple de dix à une. Consigne

d'écriture : Réalisez une boule de neige en vers croissants et décroissants qui commencera par A, votre texte doit avoir un sens.

• L'écriture abécédaire consiste à écrire une phrase dont chaque mot commence par une lettre en respectant l'ordre de l'alphabet. Consigne d'écriture : Imaginez une phrase selon le principe de l'écriture abécédaire commençant par « année ».

• Le haïku qui est un poème court d'origine japonaise composé de trois vers libres, il doit contenir un mot en relation avec la nature ou la (les) saison (s). Consigne d'écriture : Ecrivez un haïku dont le thème sera le Covid 19, vous respectez le découpage syllabique (5/7/5).

• Le logo-rallye qui consiste à écrire/raconter une histoire en utilisant obligatoirement et dans un ordre définie une liste de mots hétéroclites proposée à l'avance. De plus, ce type d'écriture permet à son scripteur de se libérer de toutes contraintes en cédant la place à la subjectivité, c'est tout simplement un moment de plaisir pour le producteur et pour son récepteur.

5. L'écriture collaborative

France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2001 : p55) ont affirmé à propos de l'espace de collaboration ainsi :

> *La collaboration, quelle que soit sa nature, son but ou son objet, a besoin d'espaces pour exister. Dans ce cas, l'espace peut correspondre à un lieu physique ou virtuel où les collaborateurs se rencontrent pour travailler ensemble. On peut aussi donner à ce terme une valeur métaphorique pour englober des univers d'idées, de sentiments et d'émotions partagés par le groupe. Pris dans un sens concret, l'espace de collaboration peut donc être une salle de réunion où des collaborateurs discutent du projet qui les rassemble, ou un laboratoire où des chercheurs travaillent pour faire avancer un projet commun.*

Saunders (1989) propose quatre types d'écriture collaborative : la co-rédaction, la copublication, la co-réaction et la co-révision (cowriting, copublishing, corresponding et coediting). Ces quatre catégories proposées déterminent également le rôle de chaque participant durant l'acte d'écriture collaborative.

La co-rédaction est définie comme une activité totalement collaborative, elle conduit les apprenants à se partager la responsabilité de l'écriture du texte et à coopérer à tous les niveaux de sa création, c'est la tâche la plus collaborative.

La copublication propose aux apprenants de contribuer individuellement à l'écriture d'une partie du texte en concertation avec les autres participants, en vue de produire un document commun où chacun retrouvera sa contribution personnelle.

La co-création met l'accent sur le feedback des apprenants, le travail de révision et d'amélioration ou d'optimisation du contenu.

Enfin, ***la corévision*** correspond à un travail de correction finale et collaborative destiné à expurger le texte de ses coquilles typographiques ou de ses erreurs grammaticales, elle nécessite le moins de collaboration entre les participants.

Brunel (2017) définit l'écriture collaborative comme *« une modalité d'écriture fondée sur l'utilisation d'un logiciel spécifique et permettant l'écriture en synchronie de plusieurs scripteurs sur le même support »* (p. 6).

L'écriture collaborative se rassemble sur l'ensemble du processus d'écriture d'un document grâce à un effort partagé comme l'atteste Desoutter (2018) : *« L'écriture collaborative est un processus complexe qui engage un groupe de scripteurs travaillant autour d'un objectif commun. Elle inclut à la fois le travail entre les membres de l'équipe et la réalisation du produit fini. ».*

Dans ce sens, Deschênes et al (1996) ajoutent que :

> *l'utilisation des TICE modifie la perception structurelle et sociale par les étudiants et les enseignants de l'acte d'apprendre et d'enseigner (…) Le choix d'une plateforme doit se faire en fonction de la démarche pédagogique retenue pour un type de public défini, compte tenu des critères d'âge, de statut, de culture, d'objectif, de type de public et de type de savoirs visés.*

Conclusion

L'écriture littéraire constitue aujourd'hui un outil essentiel pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Loin d'être réservée à une élite ou à de futurs écrivains, elle représente une pratique accessible à tous les apprenants dès lors qu'ils sont placés dans des situations d'écriture stimulantes, sécurisantes et porteuses de sens. Grâce à l'écriture d'invention, aux jeux littéraires, aux ateliers d'écriture et aux dispositifs

collaboratifs, les apprenants développent non seulement leurs compétences linguistiques et scripturales, mais également leur imagination, leur esprit critique et leur capacité à construire une relation personnelle à la langue.

Dans le contexte actuel marqué par le développement des technologies numériques, l'écriture créative et collaborative ouvre de nouvelles perspectives pour renouveler les pratiques pédagogiques et favoriser l'engagement des apprenants. L'enseignant est ainsi appelé à devenir un médiateur capable de concevoir des environnements d'écriture variés où la créativité, l'expérimentation et le plaisir d'écrire occupent une place centrale dans le processus d'apprentissage.

TD :

Question : Concevez une séquence pédagogique au texte ci-dessous :

Le Mystère du Paris/Lille 7089

Un train bloqué sur les voies, ce n'est pas de chance. Quand il est bloqué en gare, c'est pire. Hier soir, le train 7089 au départ de Paris vers Lille est parti avec deux heures de retard, mais tout le temps de, ses portes sont restées closes. « C'est de la séquestration », s'indignait au téléphone M.B., un des passagers captifs. « Je n'au aucune raison d'aller à Lille désormais, vu que ma réunion a déjà commencé depuis longtemps. Simplement, je veux sortir du train et rentrer chez moi. » La SNCF a confirmé hier que la foudre avait contribué à stopper la circulation des trains entre Lille et Paris. Mais l'entreprise n'a pas pipé mot des passagers du 7089, un responsable de la communication se disant même « très sceptique » sur le scénario décrit par les captifs. Pour information, le train est parti à 19H20. Ses portes ne s'étant jamais ouvertes, il a emporté M.B. à son bord.

Libération, 24 juin 2005.

Cours 14 :

L’atelier d’écriture

Objectif du cours :

A l’issue de ce cours, l’apprenant doit connaitre la conception de l’atelier d’écriture et son déroulement.

Plan du cours :

Introduction

1. Définitions
2. Historique de l’atelier d’écriture
3. Le déroulement de l’atelier d’écriture
4. Les objectifs de l’atelier d’écriture Conclusion

Conclusion

Introduction

L'atelier d'écriture constitue aujourd'hui l'un des dispositifs les plus fertiles pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de français. Né de la volonté de démocratiser l'accès à la création littéraire, il rompt avec une conception traditionnelle de l'écriture fondée essentiellement sur la reproduction de modèles et l'évaluation du produit final. L'atelier place au contraire l'apprenant au cœur du processus d'écriture en lui offrant un espace d'expérimentation, de réflexion et de création.

Dans une perspective didactique, l'atelier d'écriture permet de concilier lecture et écriture, expression personnelle et contraintes formelles, travail individuel et interactions collectives. Il favorise le développement des compétences scripturales, de l'imaginaire et de la créativité tout en contribuant à instaurer un rapport positif à l'écrit. En contexte de FLE, il représente également un moyen privilégié pour renforcer la maîtrise de la langue, enrichir le répertoire linguistique des apprenants et les engager dans des projets d'écriture authentiques et motivants.

Ce cours vise à présenter les fondements théoriques de l'atelier d'écriture, ses principes pédagogiques, ses différentes formes ainsi que les modalités de sa mise en œuvre en classe de FLE.

1. Définition de l'atelier d'écriture :

Les ateliers d'écriture sont un espace composé de plusieurs participants qui réalisent des exercices d'écriture à plusieurs : c'est une aventure de groupe et communes avec d'autres enseignants, formateurs ou même écrivains.

Ils sont réalisés pour tous les apprenants, étudiants universitaires ou lycéens, fonctionnaires, amateurs ou autres personnes qui ont le désir d'écrire et communiquer ce que l'on a écrit. Pour ceux qui ont le souhait de surmonter leurs difficultés d'écriture et une solution aux situations d'échec scolaire.

Il s'agit, d'après A. Roche et al (2009 : 173) d'ouvrier de langue qui a besoin d'exprimer son identité : *« Être « ouvrier de langue », cela suppose ce changement : en venant en atelier d'écriture, le pédagogue, l'amateur, l'étudiant a une demande d'expression : il considère qu'il y a un « plein » en lui qui doit se vider dans son écrit et trouver sa forme ».*

En effet, les praticiens d'ateliers d'écriture doivent mettre en avant trois grands types de compétences :

a. Des compétences humaines

- Le sens de l'écoute et la disponibilité ;
- Le respect des autres ;
- La conviction ;

b. Des compétences techniques

- Les capacités d'analyse et rigueur ;
- Les connaissances littéraires ;
- Une maitrise de l'animation de groupe ;
- La prise en compte d'aspects psychologiques liés à l'écriture.

c. L'expérience de la lecture et de l'écriture

- Une pratique de lecteur soutenue
- Une pratique d'écriture.

2.Historique de l'atelier d'écriture

D'un point de vue historique, Anne-Marie Petitjean (2013) dans son article intitulé "L'exemple américain : L'intégration du *creative writing* dans les programmes

universitaires aux Etats-Unis" s'est intéressée aux ateliers d'écriture à l'étranger. Elle a parlé des universités américaines comme des premiers qui ont introduit des ateliers d'écriture dès le XIXe siècle, précisément en 1887.

Il faut remarquer que l'apparition des ateliers d'écriture littéraires en France était plus tardive que celle aux Etats-Unis ou au Québec comme le montre Violaine Houdart-Merot dans son article *La lente émergence des ateliers d'écriture dans les universités françaises : histoire et fondements* (2013 : p 41) :

> *Nous avons pu constater, grâce aux premiers résultats de notre enquête, que les ateliers d'écriture littéraires commencent à se répandre à partir des années 2000 dans les départements de lettres en France, mais on peut s'étonner que cette arrivée soit si tardive, et encore relativement marginale, par rapport à d'autres pays, aux Etats Unis, au Québec ou en Europe, alors que les expériences pionnières, à Aix-en-Provence, Grenoble, Nice ou Toulon, datent déjà de trente ou quarante ans, et alors même que les ateliers d'écriture se développent amplement en divers lieux hors de l'université.*

En France, c'est en 1976, Elisabeth Bing qui, la première, relate une expérience d'écriture menée avec des enfants caractériels en Institut médicopédagogique. Sa pratique est fondée sur la notion de réparation. L'école modélise l'écriture et entretient la notion d'incorrection. Elle veut permettre à chacun de retrouver son ton personnel.
Les enfants d'I.M.P. sont en rejet de l'apprentissage scolaire de l'expression écrite. Elle a alors sollicité l'imaginaire et l'émotion ; elle leur a redonné la parole, donc la plume et la liberté de l'utiliser.

Le Groupe d'Aix, avec A. Roche, mettra en place à Aix-en-Provence une maîtrise d'écriture dans les années 1970. Les étudiants pourront participer à des ateliers d'écriture et avoir une pratique d'écriture personnelle, parallèlement à l'élaboration du mémoire selon les règles requises. D'autres précurseurs, ceux-là, l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle) : en 1960, à l'initiative d'un écrivain, Raymond Queneau, et d'un mathématicien, François le Lionnais, un groupe d'écrivains constitué en OULIPO va chercher des aides à la créativité pour lui-même. Il les trouve dans des contraintes alphabétiques, sémantiques, ou même mathématiques.

Par ailleurs, Roche. A et al (2009 : pp173-174) ont dit à propos du travail d'un participant à un atelier d'écriture et son besoin d'écrire : « *Être « ouvrier de langue », cela suppose ce changement : en venant en atelier d'écriture, le pédagogue, l'amateur,*

l'étudiant a une demande d'expression : il considère qu'il y a un « plein » en lui qui doit se vider dans son écrit et trouver sa forme, et que le texte qu'il écrit doit exprimer son identité.

Il est question de signaler l'importance des ateliers d'écriture qui répondent à un besoin intérieur et une occasion pour s'exprimer.

3. Le déroulement de l'atelier d'écriture

Pour ne pas dissocier l'acte de lire de celui d'écrire, l'atelier d'écriture permet à l'apprenant une vision critique de son texte ainsi que celui des textes produits par les autres, en faisant appel à diverses manières de lecture à effectuer.

En premier lieu, les apprenants qui écrivent dans le même atelier d'écriture se mettent, eux-mêmes à lire leur propre texte écrit dans l'objectif de le modifier, de l'améliorer et de le réécrire, il s'agit dans ce cas des lecteurs liés à ce texte en l'absence des autres membres.

D'un point de vue didactique, cette étape est très importante pour l'apprenant, il exploite le texte produit par le groupe en faisant appel à ses compétences et aussi ses connaissances antérieures. Alors, le scripteur réorganise, transforme, réécrit et modifie son texte par l'utilisation et l'investissement du brouillon.

En second lieu, l'apprenant peut être invité aussi à lire les textes produits par les autres afin de réaliser quelques objectifs comme faire des remarques judicieuses, avoir un esprit critique et vivre une expérience littéraire qui permet une amélioration et une interaction entre les membres du même groupe. J. Carpentier (2010 : p16) a dit à ce propos : « *La variété des textes, écrits puis lus oralement en atelier, débloque les créativités à ressourcer. Ces lectures orales sont des moments magiques d'appropriation et d'intégration des compétences par la découverte de la créativité des autres*. »

En dernier lieu, le travail en atelier d'écriture permet à l'apprenant de progresser et chercher de plus en plus la beauté du style et l'esthétique, autrement dit chercher le littéraire.

Ecrire en petit groupe consiste à regrouper les différentes productions écrites séparément : charger les uns et les autres des différentes fonctions d'écriture d'un texte

à produire à l'exemple de la description, le personnage, le récit, etc. telle une reconstruction d'un puzzle. Ecrire en grand groupe désigne qu'un chef de rédaction regroupe des fragments et qui décide d'intégrer ou de rejeter.

Un autre élément aussi important durant cette étape, il s'agit bien de mener le temps des échanges entre participants, car le bénéfice principal de l'atelier d'écriture est bien de renseigner celui qui écrit sur les effets de son texte et les commentaires sur le texte produit.

Suite aux diverses propositions d'écriture et la découverte de différents types de textes supports utilisés, il est temps d'écouter les productions des autres et faire naitre chez eux l'esprit critique sous la direction et le suivi de l'animateur.

Durant cette étape, l'animateur n'est engagé en rien, mais il donne des conseils pour la gestion des écrits individuels, les inciter à les conserver avec soin et faire preuve d'attention aux outils d'écriture de chacun. Les participants sont responsables de leurs textes, de les recopier ou de les faire évoluer. Parmi ces évolutions, nous citons à titre d'exemple un recueil collectif à l'intention des participants ou une publication externe comme un livre, un film ou une pièce de théâtre.

Alors avant d'écrire un texte, il est important d'explorer un texte d'écrivain dans le but de dégager les démarches d'écriture essentielles qui constitue sa spécificité et les utiliser par la suite. Etudier ces manuscrits en classe consiste à connaitre et expliquer les causes des ratures, savoir utiliser le brouillon et gérer le brouillon dans le temps et dans l'espace.

4. Les objectifs de l'atelier d'écriture

Le rôle des ateliers d'écriture peut être récréatif et constructif qui tente de développer les compétences scripturales de l'apprenant, notamment à des fins sociales. En effet, l'atelier d'écriture est en relation avec les domaines relatifs aux publics éventuels qui peuvent être dans le domaine des loisirs, dans l'animation culturelle, dans le domaine de l'enseignement général de la maternelle à l'université, que ce soit dans des cursus spécialisés d'écriture dramatique, dans le domaine de la formation au sens large ou dans les entreprises.

Par ailleurs, l'atelier d'écriture peut avoir comme objectif l'amélioration de la qualité des écrits à destination des professionnels, auprès des publics en difficulté, l'amélioration de la maitrise de la langue en vue d'apprentissage et aussi l'expérience de la création littéraire, etc.

Les ateliers d'écriture qui concernent le littéraire et privilégient la créativité, la fiction et la narration. Ce type d'ateliers est appelé lorsqu'il est suivi d'un questionnement esthétique pour qu'il puisse soutenir des enjeux littéraires.

Dans cette optique, P. Penloup (2000) voit que l'enseignement de la littérature a pour objectif l'émergence de la tentation littéraire et l'écriture fait partie de cette tentation. Pour elle, le rôle des ateliers d'écriture au sein d'un groupe de scripteurs qui incarnait aussi l'une de ses recherches et elle a divisé cette pratique en trois phases :

- Présentation de l'atelier,
- Proposition d'écriture individuelle
- La lecture à haute voix par les participants.

D'ailleurs, ses recherches sur le « scripteur ordinaire » face au fait littéraire avaient signalé le rôle des ateliers d'écriture au sein d'un groupe de scripteurs et elle a divisé cette pratique en quatre phases : tout d'abord présentation de l'atelier ensuite proposition d'écriture puis temps d'écriture individuelle et enfin la lecture à haute voix par les participants. C'est donc dans l'objectif d'améliorer les compétences scripturales, linguistiques et discursives chez les apprenants.

Conclusion

L'atelier d'écriture apparaît comme un dispositif pédagogique qui dépasse largement le simple apprentissage des techniques rédactionnelles. Il constitue un espace de création, de découverte de soi et de construction des savoirs où les apprenants sont invités à devenir des sujets-écrivants capables d'explorer les possibilités expressives de la langue. Grâce aux contraintes d'écriture, aux échanges entre pairs et aux activités de réécriture, l'atelier favorise l'acquisition de compétences linguistiques, discursives et culturelles tout en développant la confiance en soi et le plaisir d'écrire.

En classe de FLE, il permet de renouveler les pratiques d'enseignement de l'écrit en proposant des situations de communication plus authentiques et plus engageantes. Associé aux outils numériques et aux démarches collaboratives, l'atelier d'écriture offre aujourd'hui de nouvelles perspectives pour accompagner les apprenants dans la construction de leur compétence scripturale et de leur créativité. L'enseignant devient alors un médiateur qui guide, encourage et valorise les productions, faisant de l'écriture une expérience à la fois formatrice, personnelle et collective.

Pour conclure, je veux bien terminer mon cours par une très belle citation d'A. Roche et al (2009 :175) dans laquelle les auteurs incitent les apprenants-scripteurs à écrire et à dépasser l'angoisse de la page blanche ainsi :

> *...Pour vous qui êtes en démarche d'écrire, cela veut dire : raturer. Corriger. Reprendre. Composer. Récrire en somme, autant de fois qu'il le faut, tant que vous n'êtes pas satisfait. Cela veut dire aussi vous rendre un lecteur plus averti des mécanismes du texte, des règles implicites qui le fondent.*

TD

Question 01 :

Lisez la citation suivante de F. Evrard (2009 : p5) puis proposez des consignes d'écriture contraignantes qui peuvent inciter l'apprenant à écrire en atelier :

> *L'atelier n'a pas pour but de révéler de « grands écrivains », mais de proposer en toute simplicité des jeux avec le langage, les lettres, les mots, les textes, afin de se faire plaisir et de donner du plaisir aux autres en communiquant ses productions… Souvent, grâce à des embrayeurs et déclencheurs d'écriture précis, il est possible de produire des textes intéressants qui révèlent que la panne d'imagination ou l'angoisse de la page blanche ne sont pas des fatalités. Loin d'être des obstacles à la liberté d'expression et à la spontanéité, les exercices à contrainte particulièrement précise favoriseront la créativité de l'imaginaire.*

Activité 02 :

A partir de la fable de J. de La Fontaine *La Cigale et la fourmi*, rédigez/imaginez une lettre de demande de la part de la cigale à la fourmi pour l'aider à partager la nourriture avec elle.

Activité 03 :

A la manière du texte de R. Queneau, écrivez un lipogramme en « U » :

« Au son d'un ocarina qui jouait l'Or du Rhin, Ali Baba, un pacha nain plus lourd qu'un ours, un gros patapouf, baffrait riz, pois, macaroni gisant dans un jus suri, un jus qui aurait trop bouilli, un jus qui aurait acquis un goût ranci ou moisi. Sous son divan, son chat goûtait à son mou. Ali Baba rota, puis il avala un rôti. Bon, dit-il, allons-y. Hardi, il prit son fusil, son arc, son bazooka, son tambour. Il allait, battant champs, bois, monts, vallons, montant son dada favori. Sans savoir où il irait ainsi, il chassa un lion qui, à coup sûr, broutait l'ananas dans la pampa ; l'animal croyait qu'il y avait alluvion sous roc. Ali Baba cria : à quoi bon ? Avait-il la solution du turc ? du machin ? Il aurait fallu pour ça l'addition, la soustraction, la multiplication, la division. Il ajouta trois à cinq, il trouva huit ; il ajouta six à un, il trouva huit moins un. Quoi, dit l'idiot abruti, un calcul ? Il tua Ali Baba ; quant au lion, il courut si fort qu'il mourut. »

Raymond Queneau, *Lipogramme en E*, in Oulipo, La littérature potentielle, éd Gallimard, 1973.

Cours 15 :

Le texte littéraire à l'ère numérique :

Littérature numérique et intelligence artificielle en classe de FLE

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

- Comprendre les spécificités de la littérature numérique et ses évolutions.
- Découvrir les potentialités pédagogiques des dispositifs numériques dans l'enseignement de la littérature.
- Exploiter les outils numériques pour favoriser la lecture, l'écriture créative et la collaboration.

Plan du cours :

Introduction

1.La littérature numérique : définitions et caractéristiques

2.Les principales formes de littérature numérique

3. Lecture littéraire et compétences numériques

4.L'IA au service de la créativité littéraire

5.Perspectives pour l'enseignement du texte littéraire à l'ère numérique

Conclusion

Introduction

L'avènement du numérique a profondément transformé les modes de production, de diffusion et de réception des œuvres littéraires. Le texte littéraire ne se limite plus au support imprimé traditionnel ; il se déploie désormais dans des environnements numériques qui favorisent l'interactivité, l'hypertextualité, la multimodalité et la participation du lecteur. Cette évolution a donné naissance à de nouvelles formes de création regroupées sous l'appellation de littérature numérique.

Parallèlement, l'émergence de l'intelligence artificielle générative bouleverse les pratiques d'écriture et de lecture. Des outils capables de produire des textes, de proposer des scénarios narratifs ou d'accompagner le processus rédactionnel interrogent les frontières entre création humaine et création assistée par machine. Ces innovations ouvrent de nouvelles perspectives pour l'enseignement du français langue étrangère tout en soulevant des questions pédagogiques, éthiques et didactiques.

Dans ce contexte, l'enseignant est appelé à repenser sa pratique afin d'intégrer ces nouveaux outils de manière réfléchie et critique. Ce cours propose d'explorer les apports de la littérature numérique et de l'intelligence artificielle à l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE, en mettant l'accent sur les possibilités qu'elles offrent pour développer les compétences de lecture, d'écriture, de créativité et de collaboration.

1.La littérature numérique : définitions et caractéristiques

Il est pertinent de commencer par la distinction entre la *littérature numérisée* et la *littérature numérique*. La première rassemble l'ensemble des créations publiées en version papier et téléchargées ou disponibles sur une tablette, un portable, un téléphone ou même une liseuse ; présente également des textes publiés sur des sites et qui sont imprimables. En effet, certaines institutions come la BNF de France et le projet Gallica, la nouvelle bibliothèque d'Alexandrie et Google ont numérisé des ouvrages existants. La seconde, date de plus de soixante ans et a connu un essor dans les années quatre-vingt-dix. Elle s'inscrit dans la généalogie des écritures combinatoires, fragmentaires et à contraintes. (Bouchardon. S, 2009).

D'après PH. Bootz (2001 : 213) : *« D'après sa forme la plus commune, le terme « littérature numérique » désigne toute forme narrative ou poétique qui utilise les caractéristiques spécifiques d'un dispositif informatique. »*. C'est une littérature conçue par et pour ce medium, une littérature *« born digital »* comme l'affirme K. Hayles (2008). Dans leurs œuvres littéraires numériques, les écrivains se tentent d'exploiter les particularités et les potentialités que leur offre ce support telles la dimension multimédia, l'animation textuelle et l'interactivité. Les propriétés qui lui sont caractéristiques sont principalement l'algorithmique, la générativité, la calculabilité, le codage numérique et

l'ubiquité. (Bootz : 2011). Il ajoute que la littérature numérique est ancrée dans un médium informatique et qui met volontairement l'accent sur son dispositif technique.

2.Les principales formes de littérature numérique

Bootz distingue deux formes de littérature numérique : la première met en avant la lecture du texte à l'écran et la seconde s'intéresse davantage au rôle du dispositif de communication. Dans le premier genre, figurent le récit hypertextuel : Apparitions inquiétantes de L. Boutiny, la littérature générative et la poésie animée tel *For all season*. Le second regroupe les œuvres collectives ou collaboratives tel *Le Général Instin*, et les œuvres centrées sur le programme tel *Haikus de Germaine Proust*.

2.1.Le récit hypertextuel

C'est un récit algorithmique qui a une dimension narrative et qui fonctionne par l'intermédiaire d'un programme. Le lecteur clique sur un lien et accède à un nouvel élément de contenu. Pour Clément (2003 :90) *« L'hypertexte (…) est d'abord apparu comme une tentative de déconstruction du texte, comme une libération des contraintes et des artifices de la rhétorique classique subordonnée à la linéarité du discours. »*. Cependant, pour Bouchardon il y a eu graduellement un déplacement d'intérêt : les auteurs se sont plus attachés aux possibilités qu'offre le numérique qu'à son caractère non-linéaire. Ils ont expérimenté la dimension multimédia et la dimension interactive du medium qui permettait au lecteur de manipuler un contenu voire de produire un texte et l'insérer dans le récit. C'est pourquoi les récits hypertextuels s'avèrent de plus en plus rares au profit des récits interactifs qui gagnent du terrain.

2.2.Les récits cinétiques ou animés

Ils désignent des réalisations qui relèvent du multimédia et de la mise en mouvement. Comme l'énonce Bouchardon (2008 : 83), ces récits « exploitent conjointement dimension temporelle et dimension multimédia ». Autrement dit, les composants linguistiques du texte (mot, phrase, paragraphe) subissent des modifications temporelle et spatiales à l'écran. A titre d'exemple le récit Tramway d'Alexandra Saemmer où l'auteur relate les souvenirs de son enfance un an après la mort de son père. Le texte

avance et forme une bande passante, parfois, il surgit dans des fenêtres que le lecteur peut ouvrir, fermer ou bouger à son grès.

2.3.Les récits collectifs et participatifs

Ce type représente les récits collaboratifs et participatifs. Bouchardon met en exergue l'interactivité et la co-création effective des œuvres. Ces formes de récits apparaissent sur les plates-formes de blogs et de wikis et aussi sur les réseaux sociaux comme facebook et twitter.

En somme, les genres numériques présentés montrent que les multiples discours s'entrecroisent dans le paysage numérique et que leurs frontières ne sont pas nettes. Certaines formes sont inspirées des genres traditionnels et d'autres représentent de nouveaux genres qui n'ont pas d'équivalent sur un support papier ou oral.

3. Lecture littéraire et compétences numériques

L'intégration du numérique dans les pratiques de lecture transforme profondément la relation du lecteur au texte. Les supports numériques, les hypertextes, les œuvres multimodales et les environnements interactifs modifient les modes de réception, de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Dans ce contexte, la lecture littéraire ne se limite plus à la compréhension d'un texte imprimé ; elle mobilise désormais des compétences numériques qui permettent au lecteur d'évoluer efficacement dans des univers médiatiques variés.

4.L'IA au service de la créativité littéraire

L'intelligence artificielle générative s'impose aujourd'hui comme un outil capable d'accompagner, d'amplifier et parfois de transformer les pratiques de création littéraire. Loin de se limiter à une fonction technique, elle intervient dans les processus mêmes de l'invention, de la narration et de la réécriture. Elle ne remplace pas la créativité humaine, mais peut agir comme un déclencheur, un médiateur ou un partenaire d'écriture.

En effet, l'IA générative représente aujourd'hui un outil puissant au service de la créativité littéraire. Elle facilite la génération d'idées, la construction de personnages, l'écriture de dialogues, la réécriture et même la co-production de récits.

L'enjeu fondamental réside dans la capacité de l'écrivain à utiliser l'IA de manière critique et créative, en conservant la maîtrise du sens, du style et de l'intention littéraire. Ainsi, la littérature à l'ère de l'IA devient un espace hybride où l'imagination humaine et les capacités génératives des machines se rencontrent sans se confondre.

L'intégration de l'intelligence artificielle (IA) en classe de Français Langue Étrangère (FLE) ouvre la voie à de nouveaux dispositifs pédagogiques centrés sur la lecture, l'écriture, la créativité et la réflexion critique. L'IA devient alors un outil didactique permettant de diversifier les activités, de différencier les apprentissages et de renforcer l'engagement des apprenants.

5.Perspectives pour l'enseignement du texte littéraire à l'ère numérique

À l'ère du numérique, l'enseignement du texte littéraire connaît une transformation profonde qui dépasse la simple intégration des technologies en classe. Il s'agit d'une évolution des approches pédagogiques, des modalités de lecture et d'écriture ainsi que des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. Les outils numériques, les plateformes collaboratives, les bibliothèques numériques et, plus récemment, les systèmes d'intelligence artificielle générative offrent de nouvelles possibilités pour lire, interpréter, produire et partager des textes littéraires. Dans ce contexte, l'enseignement de la littérature tend à devenir plus interactif, participatif et centré sur l'activité de l'apprenant.

L'une des principales évolutions concerne le passage d'une pédagogie transmissive à une pédagogie de la co-construction des savoirs. L'apprenant n'est plus considéré comme un simple récepteur des interprétations proposées par l'enseignant, mais comme un acteur qui participe activement à la construction du sens. Grâce aux environnements numériques, il peut annoter des textes, collaborer avec ses pairs, confronter différentes interprétations, produire des écrits créatifs et enrichir sa

compréhension des œuvres à travers des ressources multimodales (images, vidéos, cartes interactives, hypertextes, podcasts, etc.). Les outils d'intelligence artificielle peuvent également contribuer à cette dynamique en proposant des pistes d'analyse, des reformulations, des scénarios d'écriture ou des exercices personnalisés. Toutefois, ces productions doivent toujours être soumises à une analyse critique afin que l'apprenant conserve une posture réflexive et autonome.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant évolue considérablement. Il n'est plus uniquement détenteur du savoir littéraire, mais devient un médiateur des apprentissages, un accompagnateur et un concepteur de situations pédagogiques favorisant la réflexion, la créativité et l'esprit critique. Sa mission consiste à sélectionner les ressources pertinentes, à guider les élèves dans l'utilisation raisonnée des outils numériques, à encourager les échanges interprétatifs et à développer une lecture critique des contenus produits aussi bien par les auteurs que par les systèmes d'intelligence artificielle. L'enseignant aide ainsi les apprenants à distinguer les informations fiables des contenus approximatifs, à questionner les interprétations proposées et à construire un jugement personnel fondé sur une argumentation solide.

Par ailleurs, l'intégration du numérique favorise le développement des compétences du XXI^{e} siècle, aujourd'hui reconnues comme essentielles dans les systèmes éducatifs. La lecture et l'écriture littéraires deviennent des occasions privilégiées de développer la pensée critique, la créativité, la collaboration, la communication, la résolution de problèmes ainsi que la littératie numérique. Les activités de création collaborative, les ateliers d'écriture assistés par le numérique, les projets de narration numérique (*digital storytelling*) ou encore les productions multimodales permettent aux apprenants de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, culturelles, numériques et sociales. L'enseignement de la littérature contribue ainsi à former des citoyens capables d'interpréter des discours complexes, de produire des contenus responsables et de participer de manière éclairée aux échanges culturels dans les environnements numériques.

Cette évolution s'inscrit également dans le développement des humanités numériques, un champ interdisciplinaire qui renouvelle les méthodes d'étude, de diffusion et de création des œuvres littéraires. Les corpus numériques, les outils d'annotation, les logiciels d'analyse textuelle, les éditions électroniques et les plateformes collaboratives permettent d'explorer les textes sous des angles nouveaux et de multiplier les formes d'interaction avec les œuvres. Les frontières entre lecture, écriture, analyse et création deviennent plus perméables, ouvrant la voie à des pratiques pédagogiques innovantes où les apprenants participent activement à la production de connaissances.

Enfin, l'émergence de l'intelligence artificielle générative ouvre de nouvelles perspectives pour l'enseignement du texte littéraire. Utilisée de manière réfléchie, elle peut soutenir la compréhension des œuvres, stimuler la créativité, faciliter la différenciation pédagogique et accompagner les apprenants dans leurs activités d'écriture. Toutefois, son intégration soulève également des questions éthiques, pédagogiques et didactiques relatives à l'authenticité des productions, à la propriété intellectuelle, au risque de dépendance technologique et au maintien de l'autonomie intellectuelle des élèves. Ces enjeux rendent indispensable une éducation critique au numérique et à l'intelligence artificielle, afin que ces technologies soient utilisées comme des instruments d'apprentissage et de réflexion plutôt que comme des substituts à la pensée humaine.

Ainsi, les perspectives de l'enseignement du texte littéraire à l'ère numérique reposent sur un équilibre entre innovation technologique et exigences humanistes. Le numérique et l'intelligence artificielle ne remplacent ni la lecture sensible des œuvres ni l'interprétation personnelle ; ils offrent plutôt de nouveaux moyens d'enrichir l'expérience littéraire, de diversifier les pratiques pédagogiques et de développer des compétences adaptées aux défis de la société contemporaine. L'avenir de l'enseignement de la littérature réside donc dans une approche intégrée où la tradition littéraire dialogue avec les innovations numériques, au service d'une créativité augmentée, d'une réflexion critique et d'une formation intellectuelle complète des apprenants.

Conclusion

La littérature numérique et l'intelligence artificielle constituent aujourd'hui des réalités incontournables qui redéfinissent les rapports à la lecture, à l'écriture et à la création littéraire. Loin de remplacer l'activité humaine, ces technologies offrent de nouvelles opportunités pour enrichir les pratiques pédagogiques et favoriser l'engagement des apprenants dans des projets de création authentiques, collaboratifs et innovants.

En classe de FLE, leur intégration raisonnée permet de développer simultanément les compétences linguistiques, littéraires, numériques et créatives. Toutefois, ces potentialités doivent s'accompagner d'une réflexion critique sur les enjeux éthiques, culturels et éducatifs qu'elles soulèvent. L'objectif n'est pas de substituer la machine au scripteur, mais de former des lecteurs et des écrivants capables de mobiliser les outils numériques de manière responsable, réflexive et créative.

Ainsi, l'enseignement du texte littéraire à l'ère numérique invite à concevoir de nouvelles formes de médiation où l'humain demeure au cœur du processus de création, tout en tirant parti des possibilités offertes par les technologies émergentes.

Bibliographie :

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adam, J.-M. (2019). La notion de texte. Dans *Encyclopédie grammaticale du français*. http://encyclogram.fr
- Albert, M.-C., & Souchon, M. (2002). *Les textes littéraires en classe de langue*. Hachette.
- Aron, P., Saint-Jacques, D., & Viala, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Presses Universitaires de France.
- Bordas, E., et al. (2005). *L'analyse littéraire*. Armand Colin.
- Bootz, P. (2011). La littérature numérique en quelques repères. Dans *Lire dans un monde numérique* (chap. 6). Presses de l'Enssib.
- Bouchardon, S. (2018). Pourquoi enseigner la littérature numérique ? Dans M. Brunel & F. Quet (Dirs.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*. Peter Lang.
- Bourgain, D., & Papo, E. (s.d.). *Littérature et communication en classe*. (J. Peytard, coll.).
- Brunel, P. (2002). *Où va la littérature française aujourd'hui ?* Vuibert.
- Butlen, M. (2002). Lire, comprendre, interpréter des textes littéraires à l'école. *Argos*, (30), 38–42.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. De Boeck.
- Clément, J. (2003). Hypertexte et fiction : La question du lien. Dans C. Vandendorp & D. Bachand (Dirs.), *Hypertexte : Espaces virtuels de lecture et d'écriture*. Nota Bene.
- Chadli, D. (2011). Le Texte et le Paratexte dans Les Jardins de Lumière et Les échelles du Levant d'Amin Maalouf, *Synergies Algérie* Nº 14, 35-47.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Seuil.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(3), 673–694. http://id.erudit.org/iderudit/011409ar
- Falardeau, É., & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui, 191*(4), 71–84.
- France, H., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Gonzalez-Rey, I. (2016). Une approche analogique à la compétence phraséologique : Une double compétence, intégrale et intégrée. *Language Design, Special Issue*, 165–188.
- Jeannin, M., & Schneider, A. (2017). Vers une didactique de l'interculturel fondée sur l'articulation littérature de jeunesse/arts visuels : L'exemple du Japon

en formation d'adultes. *Multimodalité(s) : Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6. https://doi.org/10.7202/1043755ar

- Kadik, D. (2002). *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien : Le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Franche-Comté.
- Maingueneau, D. (2014). *Analyser des textes de communication*. Armand Colin.
- Oriol-Boyer, C. (Dir.). (1996). *Écrire à l'université : Problèmes et enjeux*. Centre de recherche en didactique et théorie du texte, de l'écriture et du livre.
- Oriol-Boyer, C., et al. (2003). *Critique génétique et didactique de la réécriture : Travailler avec les brouillons d'écrivains*. Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées.
- Sabbah, H. (2008). *Le français méthodique*. Hatier.
- Sorin, N. (2003). De la lecture littéraire à l'écriture littéraire : Le rôle de la littérature pour la jeunesse au primaire. *Caractères*, 11(2).
- Sorin, N. (2007). La lecture littéraire comme habitus. Dans G. Campbell & E. Lohka (Dirs.), *Littérature et fin de siècle* (pp. 143–157). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. CLE International.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Ellipses.