

Quelques pistes de réflexion pour une exploitation profitable du document littéraire en contexte universitaire algérien

Some points to consider for the profitable use of literary documents in an Algerian university context

Sidi Mohamed Talbi

Université de Saïda, Dr Moulay Tahar, Algérie

sidimohamed.talbi@univ-saida.dz

Réception : 25/11/ 2025
Acceptation : 14/12/2025
Publication : 31/12/2025

Mots-clés : Apprenant
de FLE, enseignement/
apprentissage, texte
littéraire, contexte
universitaire, compétence
lectorale.

Keywords:
FFL learner,
teaching/learning,
literary text, university
context, reading
competence.

Résumé

Cet article tente de développer une courte réflexion à propos de quelques pratiques pédagogiques susceptibles de développer une compétence lectorale du texte littéraire chez l'apprenant de FLE. Nous commençons, tout d'abord, par une rétrospective historique de la construction de l'objet « didactique du texte littéraire ». Ensuite, nous présenterons succinctement les caractéristiques de spécificité de ce genre de texte, en expliquant sa particularité dans l'enseignement/apprentissage du FLE et pourquoi il ne doit pas être enseigné comme les autres types de textes. Au final, l'objectif de cet article porte sur quelques propositions pédagogiques que l'enseignant de FLE pourra mettre en œuvre en classe afin de développer une sensibilité linguistique, culturelle et émotionnelle chez l'apprenant de FLE en contexte

universitaire algérien.

Abstract

This article offers a brief reflection on some pedagogical practices that can develop reading skills for literary texts in learners of French as a Foreign Language (FFL). We begin with a historical overview of the development of the concept of "literary text teaching." Next, we briefly outline the specific characteristics of this type of text, explaining its particularity in FFL teaching and learning and why it should not be taught like other types of texts. Finally, this article aims to present some pedagogical suggestions that FFL teachers can implement in the classroom to develop linguistic, cultural, and emotional sensitivity in FFL learners within the Algerian university context.

Introduction

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'accès à la culture de la langue est un objectif principal. Enseigner une langue ne se cantonne pas à la comprendre et la parler, du fait que l'objectif de tout enseignement d'une langue consiste à former un apprenant capable de comprendre l'Autre tant dans sa langue que sa culture.

Dans le monde actuel, le phénomène de mondialisation s'impose au sein du domaine de l'éducation, et la mission de formation de l'apprenant ne se limite pas à un enseignement de la langue. En effet, le *Référentiel général des programmes* (2009), stipule que la mondialisation :

Affecte de manière significative les perceptions traditionnelles des échanges entre les peuples, notamment celles liées au marché du travail et de l'emploi et celles, plus pérennes encore, des identités culturelles et des modes de penser et d'agir [...] en développant les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle.

Ainsi Berthelot (2011, p. 29) note que :

La mondialisation – réalité inéluctable des dernières décennies – n'a pas seulement bouleversé notre quotidien du point de vue économique, mais elle représente également du point de vue des hommes et des idées, un gigantesque mouvement d'ouverture et de mobilité auquel les arts et la littérature participent pleinement.

Parmi les documents servant de support didactique pour l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture, figure le texte littéraire. Ce dernier constitue un espace de découverte culturelle et interculturelle en ce qu'il permet à l'apprenant de FLE d'être plongé dans un monde de créativité et de plaisir. À cet effet, même si l'on ne voit pas l'Autre physiquement, la lecture nous permet de le visualiser sur la scène fictive du texte littéraire, en accédant tant à sa langue, à sa culture qu'à sa manière de penser. Tout cela nous invite à travers cet article à réfléchir sur la manière d'exploiter le texte littéraire avec les apprenants de FLE en contexte universitaire.

L'installation d'une compétence lectorale reste difficile, quand elle n'est pas effectuée à temps propice. À l'université, les apprenants

de FLE devraient, en principe, être des lecteurs. Or, ce n'est pas le cas de tous. Dans une étude effectuée par le biais d'un sondage, sur la pratique de la lecture en milieu universitaire, Hadj Miliani (2016) affirme :

Le constat de la faiblesse de la pratique de lecture en milieu étudiant fait partie de la longue série de griefs que l'on retrouve en particulier chez les enseignants universitaires. Cet état de fait est davantage déploré dans le domaine de l'enseignement des langues.

Ce constat montre que la lecture se trouve en crise chez les étudiants universitaires algériens, et lire n'est pas le cas de tous. Ceci nous mène donc à réfléchir sur certaines pistes de réflexion pouvant surmonter ce problème à l'université. Par ailleurs, la problématique autour de laquelle tourne notre sujet de recherche peut être formulée ainsi : Quelles pratiques pédagogiques mettre en œuvre en vue de faire naître chez l'apprenant de FLE le goût de la lecture ?

Pour tenter de répondre à ce questionnement, il importe dans un premier temps d'évoquer l'évolution de l'enseignement du texte littéraire à travers l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Par la suite, nous réfléchirons sur quelques pratiques pédagogiques, pouvant aider l'apprenant à se former en lecture et être formé à cette compétence, étant donné qu'il sera éventuellement appelé à devenir un enseignant de FLE.

1. Aperçu historique de l'enseignement du texte littéraire

L'enseignement du texte littéraire est passé par trois étapes essentielles. D'abord, il fut un document privilégié dans la méthodologie traditionnelle¹, car l'objectif de l'enseignement était de former des élèves rhéteurs, c'est-à-dire capables de parler et d'écrire à la manière des écrivains. En effet, des exercices de traduction furent imposés, et les élèves devaient traduire le texte selon le principe thème/version, et comparer entre le fonctionnement des deux grammaires. C'est ce qu'on appelle la méthode grammaire/traduction. Selon Berthelot (2011, p. 33-34), Dans la méthodologie traditionnelle, il s'agissait de former les élèves à lire les grandes œuvres de la

¹Elle a perduré du XVIII^e jusqu'au XX^e siècle.

littérature classique par le biais de la traduction [...]. Les élèves étaient par conséquent entraînés à la traduction et à l'apprentissage des œuvres littéraires en tant que référence d'une culture générale orientée vers les auteurs classiques.

Or, le texte littéraire n'était qu'un prétexte pour des exercices structuraux et syntaxiques. Ceci avait évincé la spécificité réelle du texte littéraire. Cette méthodologie a échoué parce qu'elle a échappé à la pratique courante de la langue, et cela n'était pas le but direct de l'apprentissage.

Une autre méthodologie apparaît à partir de 1902, éliminant le recours à l'exercice de la traduction, et par conséquent, l'exploitation du texte littéraire. C'est ainsi que ce dernier disparaît tant dans la méthode directe débutée en 1902, la méthode structuro-globale audiovisuel (SGAV) apparue en 1950, que dans les méthodes audio-orale et audio-visuelle ayant continué à se développer jusqu'à 1970. Selon ces méthodes, le texte littéraire ne constitue pas le besoin fondamental de la langue réelle, c'est-à-dire qu'il n'exprime qu'un besoin créatif. Ce faisant, des documents de dialogues furent préconisés.

La nécessité d'introduire des documents s'inscrivant dans la vie quotidienne des élèves était exprimée par les besoins de la société :

[...] Résultats assurément tout aussi estimables, mais dont le ministre ne fait pas mention, car ce que la société de son époque demande désormais aux LVE, ce n'est plus d'être comme dans la MT scolaire "un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle" (instruction de 1901), mais d'abord un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^e (Puren, 2012, p. 66).

La troisième révolution industrielle¹ et le développement du marché économique international ont impacté remarquablement l'enseignement. En effet, l'enseignement de la littérature n'est pas l'objectif premier, dès lors que l'élève est appelé à agir en fonction des besoins de la société, et non à devenir un rhéteur à l'oral et à l'écrit.

¹Elle apparaît à partir de 1970 avec l'émergence de l'informatique, de l'électricité et de l'électronique. À cette époque, la langue est utilisée surtout pour des fins de communication sociale.

De ce fait, les pédagogues ont introduit des documents dont le contenu était plus compatible avec le réel social des élèves.

Cependant, à partir de 1970, plusieurs théories en linguistique et en psychologie se sont développées. À titre d'exemple, l'apparition de la didactique des sciences qui a impacté considérablement l'enseignement des langues étrangères. Par conséquent, une scientificité de la didactique fut revendiquée, ce qui a changé les acceptions des méthodologies précédentes. À cet effet, l'approche communicative est née, et comme l'adjectif « communicative » l'indique, son objectif est d'amener l'apprenant à faire face à des situations de communication quotidiennes. Quant au concept « approche », utilisé par prudence, au lieu de celui de « méthodologie », annonce un écart par rapport aux méthodologies précédentes. À ce titre, Cuq (2003, p. 24) note que :

Le recours à un terme comme approche (en anglais approach) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer", se présentant comme souplesment adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage.

Ce propos nous fait remarquer que les approches communicatives se réclament non seulement ouvertes à des tendances actuelles, mais aussi elles se veulent apporter à l'apprenant une compétence communicationnelle tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'approche communicative a réintroduit alors le texte littéraire, en le considérant comme document authentique, mais son enseignement n'est pas encore basé sur une méthode bien élaborée. Ce regain d'intérêt a commencé en effet, à partir des années 80. À ce propos, Cuq & Gruca (2003, p. 373) affirment que « *la littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont fait leur apparition dans les méthodes de langue dès les débuts des années 1980* ».

Le texte littéraire réapparaît dans l'approche communicative, en devenant classé parmi les documents authentiques. La didactique du FLE, met en exergue ses vertus pédagogiques, en l'abordant selon

plusieurs approches en situation d'enseignement/apprentissage. Ainsi, le développement des approches didactiques a apporté au texte littéraire une consécration disciplinaire à part entière. Celui-ci est devenu finalement enseigné dans ce qu'on appelle « une didactique de la littérature et/ou du texte littéraire ».

Il paraît alors important d'expliquer les raisons pour lesquelles les didacticiens ont préféré inscrire l'enseignement/apprentissage du document littéraire au sein de la didactique.

2. Didactique de la littérature/du texte littéraire : origine de l'appellation

Dans un premier temps, il faut rappeler qu'avant la construction de la didactique, le texte littéraire était un objet enseigné sans aucune approche précise. Sa présence en classe, servait parfois à des pratiques idéologiques marxistes, à titre d'exemple. Même, s'il était enseigné aux élèves, l'objectif était de former des rhéteurs capables de parler et d'écrire à la manière d'un écrivain, c'est ce qu'on a appelé : les classes de rhétorique.

L' "ascientificité" de l'enseignement du texte littéraire servait d'instrument idéologique de pratiques impressionnantes, parfois ignorantes, sous couleur d'enseignement de la langue. C'est ainsi que la didactique du français langue maternelle adresse une critique virulente à l'égard de ces usages :

[...] l'enseignement-apprentissage de la littérature « a longtemps été contesté parce qu'il était le lieu de pratiques impressionnantes ignorantes de leurs présupposés épistémologiques et idéologiques » (DFLM, 1998). L'éditorial de la première livraison de la revue *Pratiques*, en 1974, constitue un témoignage de cette contestation, dans une critique (clairement affiliée à une perspective marxiste) de l'inscription de l'enseignement de la littérature dans "l'idéologie dominante", en raison de son "ascientificité" (Cité in Daunay, p. 142).

Afin d'échapper à ces pratiques idéologiques et dogmatiques, des productions et des rencontres scientifiques entre enseignants universitaires et spécialistes du texte littéraire se sont multipliées, ceci dans le but de palier à ce vide méthodologique par la proposition d'une approche normative plus ou moins guidée grâce à l'introduction de cet objet littéraire dans une réflexion

didactique. À ce propos, Daunay (2007, p. 143) l'affirme en ces termes :

Il est significatif que se multiplient, dans les années 1970, les lieux de rencontre entre spécialistes de l'enseignement de la littérature, au moins dans le secondaire, et les théoriciens universitaires du texte littéraire, eux-mêmes enseignants dans le supérieur : en témoignent par exemple les colloques de Cerisy-la-Salle (Doubrovsky & Torodov, 1971) et de Strasbourg (Mansuy, 1977) ou les numéros d'études littéraires qui traitent de la problématique de l'enseignement de la littérature [...]. À tel point que la didactique de la littérature n'est pas au départ identifiée comme autonome des études littéraires universitaires et c'est au contraire dans l'alliance entre chercheurs d'horizons divers qu'émerge peu à peu une réflexion spécifique qui contribuera à fonder le champ didactique.

Nous remarquons que l'enseignement du texte littéraire, se faisait de manière ascientifique, ce qui avait conduit à des objectifs d'idéologisation telle que l'inculcation de la pensée marxiste. Ce constat a mobilisé chercheurs universitaires et spécialistes du texte littéraire, au moins au secondaire, à repenser les modes d'enseignabilité didactiques ayant comme objectif le développement de la compétence linguistique et culturelle. Au fur et à mesure des recherches et des rencontres scientifiques, le statut du texte littéraire s'est concrétisé comme objet didactique, et est devenu enseigné au sein de la didactique. Par conséquent, une nouvelle discipline s'est constituée de la didactique du français, afin de combler ce vide méthodologique : il s'agit de la didactique de la littérature ou du texte littéraire.

3. Le texte littéraire n'est pas un prétexte

Un texte littéraire n'est pas un prétexte pour accroître le lexique et la grammaire de l'apprenant de FLE. Il doit être le lieu d'éveil d'une sensibilité linguistique et émotionnelle. Car ce texte ne véhicule pas qu'un message linguistique. On y trouve aussi d'autres composantes : esthétique, socioculturelle, interculturelle, etc. C'est pourquoi son enseignement ne doit pas être réduit à des activités métalinguistiques. Si, par exemple, le texte littéraire est enseigné uniquement pour des fins linguistiques, de grammaire ou de conjugaison, sa spécificité est alors évincée. D'où l'intérêt de

l'exploiter pour sa spécificité de genre, sa différence des autres types de textes et la lecture plurielle qu'il offre à son lecteur. Selon Pierre Macherey :

Par opposition aux autres textes, le texte littéraire présente une certaine spécificité qui réside dans son autonomie qui est à elle seule, sa propre règle, dans la mesure où elle se donne ses limites en les construisant. Ouvert à toutes les possibilités, il offre des lectures plurielles et se prête à plusieurs interprétations alors que le texte non littéraire présente un seul sens, et avant d'être lu par personne, il a toujours été lu par tous (Cité in Ghellal, 2009, p. 37).

En raison de sa littérarité, le texte littéraire est caractérisé par une spécificité particulière le distinguant des autres types de textes. Un texte littéraire offre une lecture plurielle et plusieurs niveaux d'interprétation. Il offre également au lecteur la possibilité d'être en contact avec des voix humaines s'exprimant sous le voile de la fiction. Pour cela, son enseignement ne doit pas être réduit à des activités métalinguistiques.

À l'université, former un enseignant de FLE reste une priorité, autrement dit, l'objectif est de forger un acteur didactique qui sait ce qu'est le goût de la lecture et ce qu'il faut faire pour faire acquérir à l'apprenant cette compétence. En somme, enseigner un texte littéraire ne consiste pas uniquement à le réduire en activités portant sur le métalangage. Alors, il est important de prendre en compte toute question traitant de la spécificité de ce genre de texte. Dès lors, nous réfléchirons sur quelques pratiques pédagogiques pour un bon enseignement/apprentissage du texte littéraire en contexte universitaire algérien.

4. Partir du centre d'intérêt de l'apprenant

À l'université, un enseignant de FLE n'impose jamais, il invite, encourage et forme. En d'autres termes, il ne peut pas imposer la lecture d'une œuvre qui n'est pas choisie par son étudiant. Il ne s'agit pas alors d'une lecture contraignante. L'équation consiste à inviter et laisser celui-ci choisir l'œuvre qu'il veut, dans la mesure où le choix personnel est déjà une motivation amorcée. En effet, l'œuvre intégrale peut poser un sérieux problème aux apprenants si elle n'est pas choisie par motivation.

Il s'agit de permettre à l'apprenant de prendre conscience de son potentiel cognitif en l'amenant à s'engager dans des lectures en lien avec son centre d'intérêt. La lecture constitue un concept englobant des pratiques variées, chaque apprenant s'orientant vers des genres qui lui sont propres. Dans cette perspective, l'enseignant peut amener l'apprenant à choisir un roman en fonction de son intérêt pour le sujet abordé et pour l'écriture qui le caractérise. Une telle démarche suppose toutefois de guider cette réflexion à partir de critères fondamentaux, afin de développer des compétences relevant à la fois de la lecture littéraire et de la didactique du texte.

5. Une lecture adaptée est conseillée

En didactique du FLE, l'adaptation joue un rôle très important dans le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, certains contenus ne peuvent pas être enseignés tels quels. Le concept de transposition didactique :

Rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation), puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un objet d'apprentissage. [...] On peut considérer la transposition didactique comme une opération qui vise à donner aux apprenants la maîtrise fonctionnelle de savoir [sic] sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie de référence (Cuq, 2003, p. 240).

Ainsi, l'adaptation du choix des lectures s'inscrit pleinement dans le processus de transposition didactique. Un lecteur novice ne saurait aborder directement une œuvre intégrale telle que *Les Misérables* de Victor Hugo. Dans ce cas, l'enseignant peut proposer une version adaptée, notamment destinée à un public junior, afin de susciter progressivement le goût et le plaisir de la lecture. Cette approche permet à l'apprenant d'entrer dans l'univers de l'œuvre et d'en découvrir les grandes lignes, avant d'en approfondir ultérieurement les détails. À l'inverse, l'accès immédiat à l'œuvre intégrale risque de provoquer un choc linguistique susceptible d'entraîner une démotivation durable vis-à-vis de la lecture.

Compte tenu des difficultés que rencontrent nos étudiants en langue française, les inviter d'emblée à lire des œuvres intégrales

risque de les confronter à de multiples obstacles. Cette situation peut susciter une appréhension et entraîner une perte progressive du goût de la lecture. Dans cette optique, le recours à des lectures adaptées est susceptible de faciliter l'accès au plaisir de lire. L'enseignant peut ainsi proposer, dans un premier temps, une liste d'œuvres adaptées disponibles à la bibliothèque.

6. Un compte rendu objectif d'une lecture à évaluer

Une lecture, à elle seule, demeure insuffisante si elle n'est pas accompagnée d'une évaluation menée par l'enseignant. Afin de vérifier la compréhension du contenu de l'œuvre, l'enseignant de FLE peut mettre en place un dispositif d'évaluation permettant de situer le niveau d'acquisition de la compétence lectorale ainsi que le rapport de l'apprenant à la lecture. Il convient toutefois de ne pas réduire l'acte d'évaluation à une simple notation. Cette dernière ne se limite pas à l'attribution d'une note. L'objectif poursuivi est avant tout de stimuler l'engagement de l'apprenant et de l'encourager à lire davantage. L'intérêt de première nécessité reste de connaître comment l'enseignant peut évaluer le degré d'appréhension du contenu de l'œuvre par son apprenant.

Au final, l'enseignant invite l'apprenant à élaborer une fiche de lecture visant à clarifier le contenu de l'œuvre, notamment les intrigues principales du roman, les péripéties, les personnages, les modes de focalisation et, le cas échéant, le schéma narratif. Cela permettra à l'enseignant d'apprécier le degré d'appropriation de l'œuvre par l'apprenant. Dans le cas contraire, il pourra recourir à une séance de remédiation au cours de laquelle seront présentées les difficultés et les lacunes observées, sous forme d'exercices de rattrapage, en s'appuyant sur les consignes et les critères de réussite non atteints lors de la séance de compte rendu de lecture.

Dans un second temps, si l'enseignant estime que l'apprenant est prêt à présenter son travail oralement devant le groupe, cette démarche peut s'avérer particulièrement bénéfique, dans la mesure où elle favorise la motivation et l'investissement personnel. De plus, le fait de voir un camarade présenter et décrire l'œuvre lue est susceptible de susciter chez les autres apprenants l'envie de lire à leur tour.

De même, l'organisation d'un débat autour du texte littéraire, voire du roman, joue un rôle important, tant dans le processus d'évaluation mené par l'enseignant que dans les échanges d'expériences de lecture entre apprenants. À cet égard, Gagnon souligne :

[...] alors qu'au cours de telle ou telle opération anticipative, on observe que les élèves sont forcés à prendre conscience des orientations plus ou moins spontanées qu'ils donnent aux inférences qu'ils font les uns en présence des autres (Cité in Séoud, 1997, p. 109).

Lorsque les échanges se présentent en classe, un large champ s'ouvre pour une réflexion libre et critique à propos des différentes idées et interprétations faites par les apprenants. Cela les aiderait, en effet, à mieux cristalliser leur réflexion et s'imprégner du sens de l'œuvre en s'engageant à lire davantage.

7. Encourager à lire, c'est aussi accompagner

Accorder à l'apprenant une liberté de choisir son œuvre, ne signifie pas l'absence d'accompagnement. Cette démarche s'inscrit au contraire dans le cadre d'une formation universitaire en FLE. Si l'enseignant n'impose pas les lectures - comme cela a déjà été souligné, - il n'en demeure pas moins qu'il accompagne l'apprenant tout au long de son processus d'apprentissage de la lecture.

La lecture du texte littéraire requiert un certain guidage pédagogique. Ainsi, le choix du roman, de la nouvelle ou du genre le plus adapté apparaît nécessaire. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, le lecteur peut en effet rencontrer des difficultés d'ordre linguistique. Le rôle de l'enseignant consiste alors à orienter les apprenants, notamment par la suggestion de dictionnaires adaptés, qu'ils soient disponibles en ligne ou proposés en format de poche simplifié. Par ailleurs, il peut recommander une lecture du même roman en binôme, afin de favoriser l'entraide et l'échange entre apprenants.

L'accompagnement relève ici d'une démarche de médiation, entendue comme un processus de guidage et d'orientation. Il ne s'agit donc pas pour l'enseignant d'expliquer l'histoire du roman à l'apprenant, mais de l'amener à en construire progressivement le sens

au fil de son expérience de lecture. À ce propos, Albert & Souchon (2000, p. 52) affirment que :

En classe de langue, l'enseignant, au sein du dispositif de communication littéraire n'est pas l'intermédiaire obligé entre le texte et l'étudiant. Il n'est pas le dépositaire du sens du texte. Son rôle est plutôt de montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère. [...] ; il est chargé d'indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse à propos du sens, que l'étudiant doit lui-même apporter.

Au cours de la lecture, l'enseignant peut accompagner les apprenants qui rencontrent des difficultés. Cet accompagnement consiste à les orienter afin qu'ils reconstruisent eux-mêmes le sens du texte littéraire. Il est également possible de mettre en place des ateliers oraux et écrits visant à soutenir l'expression littéraire, notamment dans le cadre de projets PRFU, lorsque l'intérêt pédagogique le justifie.

7.1.Situer l'œuvre dans son courant

La lecture d'un roman doit également permettre à l'apprenant d'identifier la pensée et le courant littéraire auxquels il se rattache. Dans le cadre de la formation universitaire en FLE, plusieurs enseignements relevant du champ littéraire sont proposés, tels que la littérature et civilisation, la critique littéraire, la littérature maghrébine ou encore la littérature francophone. Situer le roman dans son courant littéraire aide ainsi l'apprenant à saisir le contexte historique et les caractéristiques socioculturelles dans lesquels l'œuvre a été produite.

Cette démarche relève des enseignements de l'histoire littéraire, au sein desquels l'enseignant peut inviter les apprenants, par exemple, à réaliser une biographie de l'écrivain, à délimiter la période de production de l'œuvre, ainsi qu'à identifier les traits sociaux et culturels qui la caractérisent. Sans prétendre établir une liste exhaustive des éléments à analyser, ces exemples visent à éclairer la logique de cette démarche pédagogique.

En somme, chaque lecture gagne à être contextualisée afin de mettre en évidence l'orientation idéologique de l'écrivain. Cette démarche contribue au développement de la réflexion et de l'esprit critique de l'apprenant.

7.2. Consécration d'un chapitre « didactique du texte littéraire » (DTL)

Un travail de lecture a déjà été réalisé par l'apprenant. Il incombe désormais à l'enseignant de lui présenter les modalités d'enseignement/apprentissage du texte littéraire en classe de FLE.

Cependant, il convient de préciser que, dans le système LMD, les matières spécifiquement consacrées à la didactique du texte littéraire sont rares. Néanmoins, cela n'empêche pas l'enseignant de lui consacrer un chapitre dans le cadre de la matière « didactique du FLE », enseignée en Master 1. En effet, le texte littéraire doit être abordé non seulement sous l'angle linguistique et stylistique, mais aussi sous l'angle didactique, c'est-à-dire à travers les modalités de son enseignement en contexte scolaire ou universitaire du FLE.

Toutefois, il convient de souligner que la présence du texte littéraire constitue une condition *sine qua non* dans la formation universitaire en FLE, dans la mesure où les étudiants seront amenés à enseigner ces extraits anthologiques dans les différents cycles scolaires. D'autant plus que la littérature joue un rôle fondamental dans la formation linguistique et (inter)culturelle de l'apprenant de FLE. En effet, « l'enseignement et l'apprentissage de la littérature jouent un rôle central dans l'éducation plurilingue et interculturelle » (Beacco & Coste, 2017, p. 158). C'est pourquoi l'enseignant doit apprendre à ses apprenants comment le texte littéraire peut être didactisé pour des apprenants de FLE.

Pour ce faire, il peut consacrer un chapitre entier à l'explication de la construction d'une séquence didactique, à la mise en œuvre d'un projet pédagogique avec des apprenants de FLE, ainsi qu'à l'enjeu de l'adaptation du texte littéraire. Plusieurs aspects peuvent alors être abordés : le choix de supports variés, la distinction entre supports authentiques et supports adaptés, la gradation dans la formation à l'interculturel, la notion de progressivité et de cohérence, le projet pédagogique ou didactique, l'organisation de la séquence didactique, la négociation et la réalisation du projet pédagogique, ainsi que le rôle du ludisme dans l'enseignement/apprentissage du texte littéraire, etc.

Par ailleurs, nous insistons également sur le rôle de la traduction des textes littéraires. En effet, si l'enseignant craint que l'apprenant subisse un choc culturel face au texte proposé par le manuel scolaire, il peut avoir recours à la traduction d'un texte littéraire issu de son propre contexte.

Des textes littéraires tels que les contes ou les fables peuvent véhiculer des valeurs humanistes et socioculturelles. Ainsi, lorsque l'enseignant estime qu'il existe une difficulté d'appréhension, il peut choisir d'autres textes littéraires en ayant recours à la traduction. À titre d'exemple, l'œuvre *Kalila wa Dimna* d'Ibn al-Muqaffa¹ pourrait constituer un ensemble pertinent d'extraits anthologiques issus d'une littérature de jeunesse intemporelle.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, il convient de rappeler que nous avons cherché à rendre compte des pratiques pédagogiques susceptibles de motiver l'apprenant à développer son goût pour la lecture du texte littéraire. Ce dernier ne doit pas être enseigné comme les autres types de textes, dans la mesure où il possède une spécificité qui lui confère les caractéristiques de la littérature.

Aujourd'hui, les apprenants sont fortement influencés par les images et les publications iconographiques diffusées sur les réseaux sociaux, ce qui rend l'acte de la lecture de plus en plus rare. Il devient alors nécessaire de réfléchir aux facteurs susceptibles de motiver l'apprenant, afin qu'il prenne conscience de son potentiel cognitif et découvre ses propres stratégies métacognitives de lecture et de compréhension.

Le texte littéraire n'est pas enseigné uniquement à des fins métalinguistiques, mais plutôt pour la spécificité de son genre. L'apprenant de FLE à l'université doit, en effet, développer sa compétence lectorale du discours littéraire, puisqu'il sera amené à enseigner ce type de texte à travers les manuels scolaires de FLE. Or, s'il n'est pas préalablement formé à la didactique du texte littéraire, il ne pourra atteindre les objectifs escomptés de son enseignement.

Dans cette réflexion, nous avons particulièrement insisté sur le texte littéraire, dans la mesure où il peut être exploité selon

plusieurs approches didactiques. Il s'agit d'un document aux caractéristiques multiples : linguistiques, stylistiques, (inter)culturelles, psychanalytiques, historiques, civilisationnelles, etc.

Il importe de souligner que le développement d'une compétence lectorale du genre littéraire n'est pas chose aisée. Lire en littérature suppose non seulement une compétence linguistique et culturelle préalable, mais aussi une certaine sensibilité émotionnelle. L'enseignant de FLE doit donc être conscient que cette compétence requiert une formation spécifique, notamment en didactique du texte littéraire.

Pour conclure, les futurs enseignants de FLE, qu'ils exercent à l'université ou au sein de l'éducation nationale, pourraient bénéficier d'une formation complémentaire en didactique du texte littéraire. Les enseignants peuvent, à cet effet, les inviter à réaliser un travail sous la forme d'un projet pédagogique, à présenter chaque année devant un comité de lecture pour évaluation. Les travaux les plus pertinents pourraient être récompensés par un séjour scientifique ou une formation à l'étranger portant sur la thématique concernée.

Références bibliographiques

- Albert, M.-C., & Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Hachette.
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Didier.
- Berthelot, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE : Pourquoi et comment les enseigner*. L'Harmattan.
- Chaves, R.-M., Favier, L., & Soler, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses universitaires de Grenoble.
- Colles, L., Dufays, J.-L., & Fabry, G. (2006). *Didactique du FLE et de l'interculturel*. Éditions modulaires européennes & Inter Communications.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Daunay, B. (2007). État de la recherche en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, (159), 139–189. <https://doi.org/10.4000/rfp.1093>
- Ghellal, A. (2009). *Didactique de la littérature et des textes littéraires*. Dar El-Redouane.
- Godard, A. (2015). *Littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Goldstein, J.-P. (1990). *Entrées en littérature*. Hachette.
- Miliani, H. (2016). *Une enquête au pays : Pratiques de lecture chez les étudiants de langue française en Algérie. Étude d'un sondage*. CRASC.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2009). *Référentiel général des programmes*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Peytard, J., Genouvrier, E., & Benamou, M. (1982). *Littérature et classe de langue : Français langue étrangère*. Hatier-CREDIF.
- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Hatier/Didier.