REVUE DIAA
Recherches Psychologiques et Educatifs
ISSN: 2716-8174
EISSN: 2800-0803
Volume 7,numéro 1/ juillet 2026 p: 117-130

Le rôle du texte littéraire dans l'enseignement du FLE : Contributions culturelles et interculturelles en classe de seconde

دور النص الأدبي في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية: الإسهامات الثقافية والتواصلية داخل صفّ السنة الثانية ثانوي

Senoucia Kihal ,
faculté des Langues étrangères; Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem (Algérie)

Soumis le : 27/06/2026 **;** **accepté le** : 23/07/2026

Résumé:
Cet article traite de la place du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au secondaire. Malgré la montée en puissance des ressources numériques et visuelles, nous soutenons que la littérature demeure un outil pédagogique incontournable pour développer des compétences culturelles et interculturelles spécifiques. S'appuyant sur un cadre théorique multidisciplinaire et des recherches empiriques réalisées auprès de douze enseignants de français dans des établissements scolaires algériens, cet article met en évidence le rôle humaniste des textes littéraires dans l'apprentissage des langues, favorisant l'autonomie linguistique, la pensée critique et l'ouverture à l'altérité. Nous analysons les apports pédagogiques spécifiques de la littérature, les obstacles institutionnels et pédagogiques rencontrés par les enseignants et proposons un ensemble de recommandations didactiques pour une intégration optimale des textes littéraires dans les programmes contemporains.
Mots clés: texte littéraire | FLE | compétence interculturelle | didactique | culture | classe de seconde

ملخص:
هذا المقال يتناول مكانة النص الأدبي في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) في التعليم الثانوي. على الرغم من تصاعد أهمية الموارد الرقمية والبصرية، نؤكد أن الأدب يظل أداة تربوية لا غنى عنها لتطوير كفاءات ثقافية وتواصلية بينية محددة. استنادًا إلى إطار نظري متعدد التخصصات وبحوث تجريبية أجريت مع اثني عشر أستاذًا للفرنسية في مؤسسات تعليمية جزائرية، يبرز هذا المقال الدور الإنساني للنصوص الأدبية في تعلم اللغات، حيث يعزز الاستقلالية اللغوية، والتفكير النقدي، والانفتاح على الآخر. نحلل المكاسب التربوية الخاصة للأدب، والعقبات المؤسساتية والبيداغوجية التي يواجهها المدرسون، ونقترح مجموعة من التوصيات الديداكتيكية من أجل إدماج أمثل للنصوص الأدبية في البرامج المعاصرة.
الكلمات الدلالية: النص الأدبي | FLE | الكفاءة بين الثقافات | الديداكتيك | الثقافة | صف السنة الثانية ثانوي

I- Introduction :

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) fait face à un défi majeur au début du XXIe siècle : comment maintenir la pertinence du texte littéraire face à la médiatisation croissante et la numérisation de l'enseignement ? Cette question n'est pas rhétorique. Elle reflète une tension profonde entre deux conceptions de l'apprentissage linguistique : une approche communicative, fonctionnelle et immédiate d'un côté ; Une approche humaniste, culturelle et réflexive de l'autre. Les médias visuels et numériques — vidéos, articles numériques, podcasts — offrent certes des possibilités d'engagement, de diversité et d'authenticité. Mais ils ne pourront jamais remplacer la profondeur analytique, la richesse stylistique et la complexité herméneutique de la lecture littéraire.

Cette tension constitue l'enjeu central de notre étude. Le texte littéraire remplit trois fonctions pédagogiques majeures en contexte de FLE, distinctes et complémentaires :
(1) Il fournit un accès authentique à la langue dans sa complexité stylistique, énonciative et pragmatique. Contrairement aux énoncés simplifiés et décontextualisés des manuels traditionnels, le texte littéraire expose l'apprenant à des usages réels de la langue, avec ses nuances, ses ambiguïtés, ses jeux de registres. Cette exposition prolongée cultive progressivement une sensibilité linguistique affinée, bénéfique pour la compréhension et la production autonome.

(2) Il offre des points d'ancrage culturels permettant aux apprenants de comprendre les valeurs, représentations et pratiques sociales de la francophonie—non comme des données statiques, mais comme un système vivant de significations. La littérature transmet la culture de manière incarnée, par la mise en scène de personnages, de conflits, de mondes.
(3) Il crée un espace de rencontre avec l'altérité, catalyseur majeur du développement de compétences interculturelles. Lire un texte revient à habiter temporairement une conscience autre, à comprendre des motivations différentes, à développer l'empathie cognitive nécessaire à tout échange interculturel authentique.
En classe de seconde, où l'adolescent consolidate son rapport au monde et à lui-même, cette triple dimension prend une importance particulière. C'est à cet âge que se construisent les attitudes envers la langue étrangère, envers l'altérité, envers l'engagement avec la culture.

Nous proposons deux hypothèses directrices qui structurent notre investigation :
H1 : Les textes littéraires développent des compétences interculturelles spécifiques, distinctes et irréductibles à la compétence linguistique communicative seule. Ces compétences incluent la capacité à interpréter les implicites culturels, à reconnaître l'altérité, à négocier le sens à travers les différences.
H2 : L'enseignement littéraire confère une dimension humaniste à la formation en FLE, favorisant non seulement l'autonomie cognitive et l'engagement personnel de l'apprenant, mais aussi son développement comme citoyen critique, capable de lire non seulement un énoncé mais une culture, et de s'y situer de manière réflexive.

Cet article est structuré en trois parties :
• Synthèse du cadre théorique combinant didactique de la littérature, théories anthropologiques de la culture et études interculturelles, afin de situer le texte littéraire dans son contexte pédagogique contemporain.

• Présentation de la méthodologie et des résultats d'une enquête empirique menée auprès de douze professeurs de français langue étrangère (FLE) dans un établissement d'enseignement secondaire algérien, permettant de confronter nos hypothèses à la réalité des pratiques pédagogiques.

Une discussion importante qui présente les données empiriques et le cadre théorique, et qui formule des recommandations pédagogiques concrètes pour optimiser l'intégration des textes littéraires dans les programmes d'enseignement de l'anglais langue étrangère.

II – Cadre théorique : fondements et finalités du texte littéraire en FLE:

II.1. Définir le texte littéraire en contexte pédagogique:

Une clarification terminologique s'impose d'emblée. Le texte littéraire se définit comme une production scripturale porteuse d'une intentionnalité esthétique, reconnue institutionnellement comme telle par les acteurs de la transmission culturelle (éditeurs, critiques, enseignants, institutions scolaires). Cette définition dépasse la conception réductrice qui en ferait un simple objet d'étude grammatical ou communicatif. Elle souligne que la « littérarité » n'est pas une propriété intrinsèque du texte—un ensemble de caractéristiques formelles qu'on pourrait identifier chimiquement—mais le résultat d'une reconnaissance sociale, d'une légitimation culturelle, et d'un processus historique de canonisation.

Comme l'ont montré Peytard et Moirand (1992, p. 59), la littérature est « un ensemble de procédés qui articulent l'art du langage et ses exigences esthétiques ». C'est un usage particulier de la langue, où la langue elle-même devient matériau exploratoire. Le texte littéraire ne se limite pas à transmettre une information (comme le ferait un article de presse) ni à accomplir une action (comme le ferait une directive). Il utilise la langue pour explorer ses virtualités, créer des effets de sens polysémiques, tisser des liens entre le particulier et l'universel, entre le personnel et le collectif. Cette spécificité le distingue radicalement des textes informatifs ou pragmatiques usuels.
En classe de FLE, le texte littéraire offre donc un corpus d'énoncés authentiques et stylistiquement différenciés, contrastant volontairement avec les énoncés simplifiés et stéréotypés des manuels standards. Cette authenticité linguistique peut sembler « difficile » : elle l'est précisément parce qu'elle refuse l'appauvrissement didactique. Or, cette difficulté gérée pédagogiquement devient un levier cognitif majeur. Elle force l'apprenant à mobiliser des stratégies de compréhension élaborées, à interroger ses présupposés linguistiques et culturels, à développer une lecture active et créative plutôt que passive et réceptive. L'apprenant

devient chercheur, herméneute, plutôt que simple consommateur d'information.
Sur le plan institutionnel, le texte littéraire a longtemps été cantonné aux activités d'ouverture culturelle, en fin de séquence, ou réservé aux classes de plus haut niveau. Cette marginalisation reflète une hiérarchie implicite : d'abord la langue (grammaire, vocabulaire), ensuite la culture (littérature, histoire). Nous contredisons cette hiérarchie. Le texte littéraire n'est pas un bonus optionnel, mais un élément structurant du parcours d'apprentissage, capable de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, cognitives et interculturelles.

II.2. Quatre apports pédagogiques majeurs du texte littéraire:

La recherche en didactique du FLE a identifié plusieurs bénéfices pédagogiques majeurs et attestés de l'usage du texte littéraire. Nous en synthétisons quatre, fondamentaux :
1. Richesse linguistique et maîtrise stylistique. Le texte littéraire expose l'apprenant à une variété d'enregistrements de langue (registre familier, soutenu, littéraire), de structures syntaxiques complexes (constructions inversées, emphase, réductions), de jeux énonciatifs subtils (point de vue narratif, modalisation, ironie). Cette exposition prolongée cultive progressivement une sensibilité aux nuances du français—à la manière dont les choix linguistiques créent du sens et de l'effet. Les études longitudinales montrent que les lecteurs réguliers de littérature développent une conscience métalinguistique plus affinée, avec des répercussions positives sur la production écrite et orale (meilleure construction argumentative, meilleure variation stylistique).
2. Autonomie cognitive et esprit critique. La lecture littéraire invite fondamentalement à l'interprétation—au-delà de la compréhension factuelle. Contrairement aux exercices de compréhension binaires (« vrai/faux », questions avec réponse unique), elle tolère et valorise la pluralité de sens. Elle demande à l'apprenant de justifier ses lectures, d'argumenter ses interprétations, de reconnaître les multiples perspectives possibles. Cette herméneutique ouverte, associée à des activités de débat littéraire et d'écriture créative, développe l'autonomie de jugement, la capacité à penser par soi-même, à résister aux dogmatismes.
3. Accès à la dimension profonde de la culture. La littérature ne transmet pas la culture comme un savoir inerte (« faits », « dates », « monuments »), mais comme un système vivant de représentations, d'imaginaires et

de débats de valeurs. Lire Molière en classe de FLE, c'est plus qu'apprendre des « faits français » : c'est accéder à une certaine vision du monde, des rapports sociaux, des mécanismes du pouvoir et du ridicule. C'est rencontrer une manière de penser, de sentir, de structurer le réel qui peut différer radicalement de celle de l'apprenant. La littérature révèle les implicites culturels, les valeurs préconscientes d'une communauté.

Empathie cognitive et rencontre avec l'altérité. Lire un texte littéraire, c'est se glisser, le temps d'un instant, dans la peau d'une autre conscience : celle d'un personnage, d'un narrateur, voire d'une communauté imaginaire. L'apprenant doit embrasser l'altérité, adopter des perspectives différentes de la sienne et s'identifier à des motivations qui lui demeurent obscures, ou s'y opposer. Cet exercice d'« altérité », guidé avec soin par l'enseignant, est une étape essentielle vers une véritable compréhension d'autrui et, par conséquent, vers un dialogue interculturel. Il permet de développer une forme d'« empathie herméneutique » : la capacité de se mettre à la place d'autrui pour le comprendre, même lorsque son point de vue est indissociable.

II.3. Culture et compétence interculturelle : vers une approche didactique:

La notion de « culture » mérite une clarification conceptuelle approfondie, tant elle est sujette à des réductions simplistes. Trop souvent, la culture est réduite à un inventaire de traits exotiques (« traditions », « coutumes », « spécialités culinaires »)—une vision que nous rejetons catégoriquement. Elle doit au contraire être réhabilitée comme un système intégré de significations partagées.

Louis Porcher (1995, p. 54) propose une approche intéressante : la culture n'est pas un objet à cataloguer comme des papillons de collection, mais « un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs, ses propres systèmes de références, ses propres régulations ». C'est un faisceau de pratiques—manières de voir, de penser, d'agir—légitimées par l'usage routinier au sein d'une communauté, mais constamment sujettes à des contestations et à des transformations. La culture n'est jamais figée ; elle se recrée constamment par les interactions sociales.

La compétence interculturelle, par extension logique, n'est pas la capacité à « connaître » deux cultures comme des objets séparés et

stables. C'est bien plutôt la capacité à négocier activement les espaces d'intersection entre cultures, à gérer les malentendus résultant des différences, à reconnaître l'altérité chez l'autre et chez soi-même. Byram et Zarate (1997) la décomposent en six dimensions étroitement interdépendantes :

• Savoir : connaissance des contextes culturels pertinents (histoire, institutions, pratiques sociales, valeurs)• Savoir-faire : stratégies d'interaction et de médiation interculturelle, capacité à initier et préserver le contact, à gérer les malentendus• Savoir-apprendre : adaptabilité et flexibilité mentale, capacité à actualiser rapidement de nouvelles compréhensions• Savoir-être : attitudes et motivations personnelles envers les cultures (curiosité, respect, empathie)• Savoir comprendre : capacité analytique à comparer, à établir des rapprochements, à interpréter les similitudes et les différences• Savoir s'engager : évaluation critique, capacité à négocier les tensions entre cultures et à opérer des choix réfléchis

Le texte littéraire mobilise intrinsèquement toutes ces six dimensions. Il expose à des contextes culturels diversifiés (savoir), il présente des interactions humaines complexes requérant interprétation (savoir-faire), il force l'apprenant à s'adapter à un univers fictionnel distinct du sien (savoir-apprendre), il suscite l'empathie à travers l'identification ou la prise de distance (savoir-être), il demande la comparaison explicite avec son propre univers référentiel (savoir comprendre), et il permet la critique—des représentations du texte comme de ses propres présupposés (savoir s'engager).

II .4.Genres littéraires et sélection pédagogique:

La question de la sélection des textes littéraires est cruciale. Tous les textes littéraires ne sont pas équivalents pédagogiquement. Selon le niveau de l'apprenant, les objectifs didactiques et les contextes culturels, certains genres s'avèrent plus opportuns que d'autres.

En classe de seconde (niveau A2-B1 selon le CECR), la fable, le conte et la nouvelle courte s'imposent comme des genres particulièrement adaptés. Pourquoi ? Premièrement, en raison de leur longueur : un apprenant de niveau intermédiaire ne peut pas supporter l'effort cognitif que représente la lecture d'un roman complet sans risquer de se décourager. Deuxièmement, en raison de leur structure narrative : ces genres offrent des histoires avec un début, un milieu et une fin bien définis, ce qui facilite la compréhension globale. Troisièmement, en

raison de leur contenu culturel concentré : une fable de La Fontaine, en quelques pages seulement, présente avec force un point de vue moral et social typiquement français.

Quatrièmement, par leur dimension ludique et symbolique : les animaux de la fable, les mondes merveilleux du conte engagent l'apprenant d'une manière moins « sérieuse » que la profondeur psychologique d'un roman, réduisant le sentiment de menace.

En classe de seconde, on recommande donc : des fables (La Fontaine, Ésope), des contes (Perrault, Grimm dans des versions adaptées), des nouvelles courtes (Guy de Maupassant « La Parure », Honoré de Balzac « Le Cœur simple »), voire des extraits de romans reconnaissables (premiers chapitres de Montaigne ou de Marguerite Duras). La poésie, bien qu'exigeante, peut aussi être proposée sous forme de courts poèmes avec support visuel (calligrammes, poésie contemporaine avec illustrations).

III. Méthodologie et dispositif de recherche empirique :

III.1 Présentation et justification de l'enquête:

Afin de valider nos hypothèses et de confronter le cadre théorique à la réalité des pratiques pédagogiques, nous avons conduit une enquête qualitative-quantitative auprès d'enseignants de français. L'objectif était d'examiner trois dimensions : (1) la perception des professeurs quant à la pertinence pédagogique du texte littéraire ; (2) les pratiques effectivement mises en œuvre en classe ; (3) les obstacles institutionnels, matériels et pédagogiques rencontrés.

Nous avons administré un questionnaire semi-structuré à douze enseignants du lycée Idris-Snouci, un établissement d'enseignement secondaire de Mostaganem (Algérie). Le questionnaire utilisé à ce stade combinait questions fermées et ouvertes afin de recueillir à la fois des réponses quantifiables et des informations plus riches et détaillées. Cette approche mixte présente plusieurs avantages : (a) la triangulation des données (quantitatives et qualitatives), qui permet de vérifier leur cohérence ; (b) la flexibilité (des justifications inattendues ont été révélées dans les réponses ouvertes).

; (c) richesse (les chiffres fournissaient une vue d'ensemble, les verbatims révélaient les dilemmes et les tensions).

Population et caractéristiques : 12 enseignants (9 femmes, 75 % ; 3 hommes, 25 %), avec une expérience professionnelle allant de moins de

10 ans (4 enseignants, 33 %) à 10 ans et plus (8 enseignants, 67 %). Cette composition assure une représentation équilibrée en termes d'expérience, confrontant les perspectives de débutants (plutôt enclins aux innovations) et de praticiens établis (dépositaires de savoirs expérientiels).

III.2 Résultats clés : analyse et interprétations:

Question centrale : « Pour quelles raisons enseignez-vous les textes littéraires en FLE ? »

Résultats : 100 % des 12 enseignants interrogés reconnaissent l'importance pédagogique du texte littéraire. C'est un résultat significatif : il n'existe aucun doute sur la pertinence de principe. Les justifications principales sont :

• Accès à la langue authentique : 11 enseignants (92 %)• Développement de la compréhension approfondie : 10 enseignants (83 %)• Transmission culturelle : 9 enseignants (75 %)• Développement de l'esprit critique et de l'autonomie : 8 enseignants (67 %)• Plaisir de la lecture et motivation de l'apprenant : 7 enseignants (58 %)• Transmission d'un patrimoine symbolique et identitaire : 3 enseignants (25 %)

Interprétation : Ces données révèlent un glissement idéologique très significatif. Les enseignants justifient désormais la littérature principalement par ses retombées communicatives et cognitives (langue authentique, compréhension, esprit critique), plutôt que par un appel au patrimoine ou à la culture générale pour elle-même. Ce réalignement sur les objectifs fonctionnels et utilitaires du FLE témoigne d'une bonne intégration didactique—la littérature n'est plus un supplément esthétique, mais un levier pédagogique central. Cependant, cela comporte un risque : la réduction de la portée humaniste de la littérature à des compétences mesurables et évaluables.

Question 2 : « Les textes littéraires favorisent-ils effectivement l'accès à la culture de l'autre ? »

Résultats : 10 sur 12 enseignants (83 %) affirment que le texte littéraire favorise cet accès de manière significative. Les justifications révèlent une certaine conscience implicite de la dimension interculturelle, même si ce terme n'est pas toujours nommé explicitement :

• « Le texte transmet les valeurs sociales de la communauté francophone » (7 enseignants, 58 %)• « La littérature crée une proximité empathique

avec les personnages et leurs univers » (5 enseignants, 42 %)• « Le texte révèle les imaginaires, les rêves, les craintes d'une communauté » (6 enseignants, 50 %)• « On comprend comment les gens pensent et vivent, pas seulement les règles de la langue » (remarque récurrente)

Interprétation : Les enseignants reconnaissent implicitement la fonction médiatrice de la l

Interprétation : Les enseignants reconnaissent implicitement la fonction médiatrice de la littérature entre cultures. Ils la décrivent dans un langage pratique (« comprendre comment les gens vivent »), pas dans le langage académique (« compétence interculturelle »). Cela révèle une certaine lacune : les enseignants ont une compréhension intuitive des enjeux interculturels, mais manquent de concepts pour les formaliser pédagogiquement.

2.3 Les obstacles rencontrés par les praticiens

Bien que les enseignants reconnaissent l'importance de la littérature, sa mise en œuvre effective rencontre des obstacles réels et systémiques :

1. Manque de temps (83 % des enseignants citent cet obstacle). Le curriculum est surchargé ; il faut enseigner la grammaire, le vocabulaire, les compétences communicatives. La littérature devient une activité « si on a le temps ».

2. Difficulté de sélection des textes adaptés (75 % des enseignants). Comment trouver des textes à la fois authentiques et accessibles ? Les anthologies FLE disponibles proposent souvent des extraits mutilés ou des textes écrits spécifiquement pour les apprenants (moins authentiques).

3. Absence de formation continue en didactique littéraire (58 % des enseignants). Comment enseigner un texte littéraire ? Quelles démarches pédagogiques ? Comment évaluer les compétences de compréhension et d'interprétation ? Ces questions ne sont pas abordées dans la formation initiale de nombreux professeurs.

4. Ressources matérielles limitées (50 % des enseignants). Peu de livres en classe, pas de photocopieur, pas de budget pour acquérir des éditions didactiques. Le texte littéraire demeure un luxe réservé aux établissements bien dotés.

3. Discussion et recommandations pédagogiques

3.1 Validation des hypothèses et implications théoriques

Les données empiriques recueillies corroborent largement nos deux hypothèses initiales.

Concernant H1 (développement des compétences interculturelles) : Les enseignants reconnaissent spontanément que le texte littéraire permet aux apprenants de « comprendre comment vivent les gens », de « saisir les valeurs sociales ». Bien qu'ils ne mobilisent pas le vocabulaire théorique de l'interculturalité, ils décrivent exactement les phénomènes d'interprétation culturelle et de reconnaissance de l'altérité que les chercheurs en didactique associent à cette compétence. La littérature fonctionne effectivement comme un médiateur symbolique permettant à l'apprenant d'explorer des univers de sens distincts du sien propre, et de développer une certaine flexibilité mentale face aux différences.

Concernant H2 (dimension humaniste) : Les justifications des enseignants révèlent implicitement une conception humaniste de la langue. Ils valorisent « la compréhension approfondie » et « l'esprit critique » en plus de « l'accès authentique à la langue ». Ces objectifs dépassent la pure compétence communicative (savoir demander des informations, commander au restaurant). Ils visent le développement global de la personne : sa capacité à penser, à critiquer, à s'engager. Cependant, l'accent mis sur « l'utilité » et « l'authenticité » révèle aussi une tension : la redéfinition humaniste doit s'articuler avec les objectifs fonctionnels du FLE contemporain, sans les nier.

3.2 Recommandations pour une intégration optimale de la littérature

Sur la base de cette analyse théorique et empirique, nous proposons un ensemble de recommandations pédagogiques, adressées à différents niveaux (classe, établissement, système éducatif) :

A. AU NIVEAU DE LA CLASSE

1. Intégrer la littérature dès le début du cours, non en fin de séquence. Le texte littéraire ne doit pas être un enrichissement optionnel, mais un élément structurant du parcours pédagogique, avec objectifs clairs et évaluation.

2. Adopter une pédagogie par étapes : (a) mise en appétence (activation des représentations, anticipation) ; (b) lecture guidée (repérage, questions de compréhension graduées) ; (c) analyse et interprétation (débat, réécriture, création).

3. Articuler forme et contenu. Ne pas séparer l'étude linguistique de la réflexion sur le sens. Par exemple, analyser comment les temps verbaux créent une certaine atmosphère, comment les métaphores renforcent l'émotion.

4. Organiser des activités interculturelles : débats comparatifs (« Comment ce thème est-il traité dans notre littérature locale ? »), lectures croisées (même thème dans deux textes de cultures différentes), correspondances épistolaires fictives entre personnages et apprenants.

B. AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT

1. Former les enseignants à la didactique littéraire. Cela signifie : ateliers sur l'herméneutique (comment lire un texte de manière créative), la gestion de l'ambiguïté, l'animation de débats littéraires. Formation continue annuelle recommandée.

2. Constituer une base de ressources : anthologies graduées de textes littéraires (avec fiches pédagogiques), corpus de contes et nouvelles courtes, poésies avec supports visuels. Ces ressources doivent être photocopiables et accessibles.

3. Aménager le curriculum : réserver une plage horaire dédiée à la littérature (2-3 heures par semaine), non compressible. Réduire légèrement les contenus grammaticaux purs au profit de l'étude littéraire.

C. AU NIVEAU DU SYSTÈME ÉDUCATIF

1. Réviser les programmes pour intégrer la compétence interculturelle comme objectif central, pas accessoire. Spécifier les textes littéraires attendus, proposer une progression cohérente du cycle inférieur au cycle supérieur.

2. Modifier l'évaluation : créer des critères d'évaluation explicites de la compréhension littéraire et de l'interprétation. Ces critères ne doivent pas être réducteurs (compréhension binaire), mais valoriser la nuance, l'argumentation, la réflexivité.

3. Investir dans la publication et la diffusion de ressources pédagogiques de qualité. Les autorités de tutelle doivent financer des guides didactiques, des anthologies adaptées aux niveaux, des formations d'enseignants. La littérature ne doit pas être un luxe réservé aux écoles privées.

IV- Conclusion:

Cette étude confirme une conviction profonde : le texte littéraire demeure un élément indispensable de l'enseignement du FLE, loin d'être un archaïsme menacé par la numérisation et la médiatisation de l'éducation. Son pouvoir réside en ceci qu'il combine, de manière unique et irremplaçable, trois piliers de la formation linguistique et culturelle contemporaine : (1) l'entraînement linguistique rigoureux, à travers l'exposition à une langue authentique et stylistiquement riche ; (2)

l'ouverture culturelle véritable, au-delà des clichés et des stéréotypes ; (3) le développement de compétences interculturelles essentielles—autonomie, empathie, esprit critique.

Les douze enseignants interrogés l'ont bien compris, intuitivement. Tous reconnaissent l'importance pédagogique fondamentale du texte littéraire. Leur défi n'est pas de se convaincre, mais de disposer des ressources, du temps et de la formation pour mettre en œuvre effectivement ce qu'ils savent être pertinent.

Le défi pédagogique majeur n'est donc pas de maintenir la littérature en classe malgré les résistances modernes. C'est de la réinventer didactiquement : de passer d'une approche historico-patrimoniale (« la littérature, c'est notre patrimoine culturel ») à une approche résolument interculturelle et humaniste (« la littérature, c'est un laboratoire d'exploration identitaire, d'empathie cognitive, de négociation entre cultures »). Cette réinvention est possible. Elle requiert des changements systémiques—formation, ressources, curriculum—que nous avons détaillés ci-dessus.

La littérature n'est ni immuable ni statique. Elle est une pratique de vie, constamment renouvelée par chaque lecture, dans chaque contexte, par chaque lecteur. C'est précisément cette plasticité herméneutique, cette capacité à revêtir des significations différentes pour différents lecteurs à différents moments, qui en fait un atout éducatif intemporel, non pas en contradiction avec les mutations du monde contemporain, mais grâce à elles. Plus le monde se complexifie, se multiculturel et se trouve entaché d'idées fausses et d'interprétations erronées, plus l'accès à ce type d'intelligence littéraire devient indispensable.

-Références:

Abdallah-Pretceille, M. (2017). Vers une compétence interculturelle. PUF.

Byram, M., & Zarate, G. (1997). Sociocultural competence in language learning and teaching. Council of Europe.

Chiss, J.-L., David, J., & Lehmann, D. (Dirs.). (2020). Didactique du français. Presses Universitaires de France.

Collès, L. (1994). Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. De Boeck & Larcier.

Peytard, J., & Moirand, S. (1992). Discours et enseignement du français. Hachette.

Porcher, L. (1995). Français langue étrangère. Hachette Éducation.

Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (2015). L'éducation interculturelle. PUF.

Séoud, A. (1997). Pour une didactique de la littérature. Didier/Hatier.

Tauveron, C. (1995). Le personnage : Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire. Delachaux et Niestlé.
UNESCO. (2013). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Éditions UNESCO.