
Recadrer la didactique de la littérature à l'école : vers une approche par les genres de discours et les dimensions textuelles

Reframing the Didactics of Literature in Schools: Towards an Approach Based on Genres of Discourse and Textual Dimensions

Tahar, HAMADACHE
Indépendant / Algérie
thamadachedz@yahoo.fr

Reçu: 22/09/2025, **Accepté:** 18/10/2025, **Publié:** 20/10/ 2025

Résumé :

Dans cet article, je plaide pour un recadrage urgent de la didactique de la littérature (DTL), trop souvent réduite à un simple support moral ou linguistique. J'y propose une approche fondée sur les genres de discours et les quatre dimensions textuelles (discursive, textuelle, narrative, fictionnelle), s'appuyant sur l'analyse textuelle (Adam, Bronckart). À partir d'analyses concrètes de manuels algériens, je montre comment la structure, l'énonciation ou la cohésion sont systématiquement ignorées. J'appelle à une transposition didactique rigoureuse : adapter sans trahir les savoirs savants, via des activités ciblées. L'exercisation progressive permet aux élèves de développer des compétences réelles et transférables. Enseigner la littérature, c'est lui redonner sa dignité épistémologique — un objet complexe à analyser, non un décor pédagogique.

Mots-clés : Didactique de la littérature - Genres de discours - Transposition didactique - Dimensions textuelles - Enseignement structuré

Abstract:

In this article, I argue for urgently reframing literature didactics (DTL), too often reduced to moral or linguistic support. I propose an approach based on discourse genres and four textual dimensions (discursive, textual, narrative, fictional), drawing on textual analysis (Adam, Bronckart). Through concrete analyses of Algerian textbooks, I demonstrate how structure, enunciation, and cohesion are systematically overlooked. I call for rigorous didactic transposition: adapting scholarly knowledge

without distorting it, through targeted classroom activities. Progressive practice enables students to develop real, transferable skills. Teaching literature means restoring its epistemological dignity — treating it as a complex, analyzable object, not just a pedagogical backdrop. This structured approach empowers learners to decode, understand, and produce texts according to genre conventions, transforming literature from an opaque mystery into an intelligible, pleasurable, and empowering experience — a fundamental right for every student.

Keywords : Literature didactics - Discourse genres - Didactic transposition - Textual dimensions - Structured teaching.

ملخص:

في هذه المقالة، أَدْعُو إلى إعادة صياغة عاجلة لمنهج تعليم الأدب الذي غالبًا ما يُختزل إلى مجرد مورد أخلاقي أو لغوي. أقترح مقاربة قائمة على أنواع الخطاب والأبعاد النصية الأربعة (الخطابي، النصي، السردى، الروائي)، بالاعتماد على تحليل النصوص (آدم، برونكارت). باستخدام تحليلات ملموسة للكتب المدرسية الجزائرية، أوضح كيف يتم تجاهل البنية والنطق والتماسك بشكل منهجي. أَدْعُو إلى نقل تعليمي دقيق: التكيف دون خيانة المعرفة الأكاديمية، من خلال أنشطة هادفة تتيح الممارسة التدريجية للطلاب تطوير مهارات حقيقية وقابلة النظرية المعرفية - موضوع معقد كرامته للنقل. تدريس الأدب يعني استعادة يجب تحليله، وليس مجرد ديكور تربوي.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الأدب - أنواع الخطاب - النقل التعليمي - الأبعاد النصية - التدريس المهيكّل.

Pour citer cet article :

HAMADACHE, Tahar, (2025). Recadrer la didactique de la littérature à l'école : vers une approche par les genres de discours et les dimensions textuelles, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(2), 71-84. Disponible sur le lien :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

Ben Boudjema, Tanina., Kartal, Erdogan., Constantinou, Georgia., (2025) , Numéro-Varia -Spécial, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(2), 676p.

Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Recadrer la didactique de la littérature à l'école : vers une approche par les genres de discours et les dimensions textuelles

Introduction

La didactique des textes littéraire (DTL), particulièrement en contexte scolaire et universitaire francophone — et singulièrement en Algérie —, souffre d'un manque criant de recherche structurante. Elle peine à se constituer en discipline autonome, oscillant entre des finalités externes (morales, civiques, culturelles) et une indétermination persistante quant à ses objets, ses méthodes et ses compétences visées. Ce constat d'évanescence théorique et programmatique appelle un recadrage urgent : recentrer le débat sur les buts didactiques internes de l'enseignement des textes littéraires. Cet article qui se réfère essentiellement à notre thèse (Hamadache, 2024) propose une réorientation fondée sur l'analyse textuelle des discours (Adam et Heidmann, 2004 ; Adam 2011, 2012, etc.) élargie à des études sur la fiction et la narratologie, afin de clarifier les représentations, définir les compétences et structurer les contenus d'enseignement autour des dimensions constitutives du texte littéraire narratif. Tout cela ne peut se passer d'un processus rigoureux de transposition allant des savoirs savants à l'exercisation.

Constat : une discipline en quête de légitimité et de cohérence

La recherche en DTL, notamment en Algérie, demeure marginale et fragmentée (Bedouhene, 2018 ; Benazout, 2016 ; Louni, 2024). Le fait que la difficulté d'envisager la DTL de manière rationnelle et consensuelle transparait clairement à travers le CECR-L (Conseil de l'Europe, 2018) illustre bien son « universalité ». Les textes littéraires sont souvent traités comme de simples supports linguistiques ou moraux, au détriment de leur spécificité générique et textuelle, tandis que la DTL peine à se développer (Brayner, 2001 ; Cervera, 2009 ; Daunay, 2007 ; David, 2010 ; Maingueneau, 2000). Bien qu'ils mentionnent des “types de textes” -paradigme pourtant dépassé-, évoquant le littéraire (narratif, descriptif), les programmes scolaires algériens ne parviennent pas à articuler clairement ces catégories avec les compétences à développer, ni avec les théories linguistiques ou littéraires sous-jacentes (Hamadache, 2024).

Illustration empirique : Notre analyse des manuels scolaires algériens (notamment en cycle moyen) révèle que, sur un total de 51 questions de compréhension observées autour de textes littéraires, 36 % portaient exclusivement sur des points de langue isolés (conjugaison, vocabulaire, syntaxe), 45 % sur des éléments fictionnels (personnages, événements) sans porter réellement sur la dimension fictionnelle en tant que telle, mais aucune ne questionnait explicitement la structure narrative ou la construction

discursive du texte. La dimension textuelle globale — segmentation, progression, cohésion — est quasi inexistante. Les formulettes magiques, pourtant constitutives du genre conte, (exemple 1 : « La mare où éteindre ces flammes o aicha ma fille ! »), sont systématiquement effacées ou ignorées, privant l'apprenant d'un accès à la pragmatique du discours et à l'ethos culturel.

Le débat pédagogique s'enlise dans des querelles de finalités externes — former le citoyen, inculquer des valeurs — au lieu de s'interroger sur ce que le texte littéraire permet d'apprendre en tant que tel en classe de langue : comment il se construit, comment il fonctionne, comment il produit du sens et de l'émotion. Cette confusion conduit à une transposition didactique maladroite, voire inexistante, des savoirs savants (sociolinguistique, narratologie, analyse du discours) vers la classe.

2. Clarifier les représentations : le texte littéraire comme objet complexe et structuré

Lorsque les objectifs didactiques sont précisés — c'est-à-dire lorsqu'on cesse de considérer le texte littéraire comme un simple prétexte —, les représentations inadaptées qui l'entourent s'amenuisent. L'enseignant-chercheur prend conscience que le texte littéraire n'est ni un simple vecteur de langue, ni un miroir de la réalité, mais un objet discursif complexe, articulé autour de plusieurs dimensions interdépendantes mais distinctes :

a. La dimension discursive

Elle englobe tout ce qui lie le texte à son contexte de production et de réception — énonciation, ethos, intertextualité, interdiscursivité, contact de langues, de valeurs, d'émotions. C'est elle qui donne "âme" au texte, qui le relie à un monde social, culturel et historique (en même temps qu'à un contexte fictionnel).

Exemple 2 : Dans le conte « Smimi' Enda – Le Petit Écouteur de rosée », l'emploi de termes comme « la xaima », « l'ouguid » ou « la ouka » n'est pas anodin : il ancre le récit dans un terroir culturel précis. Pourtant, ces éléments sont souvent gommés, désincarnant le texte de son sol d'origine. Lorsqu'elles sont reléguées en note de bas de page, les passerelles didactiques les reliant au texte sont rompues, restant pendantes alors comme une incidence lexicale superflue, alors que ces notes accompagnent le texte littéraire pour mieux attirer l'attention du lecteur.

Recadrer la didactique de la littérature à l'école : vers une approche par les genres de discours et les dimensions textuelles

b. La dimension textuelle

Elle concerne la structure matérielle du texte — segmentation en paragraphes, plans, séquences, cohésion, cohérence. C'est le niveau de la mise en forme, de l'architecture visible.

Exemple 4 : L'analyse des incipits et des excipits (ou *coda*) dans le manuel de 2AM montre une confusion flagrante entre “formules génériques” (« Il était une fois... ») et “compléments circonstanciels” grammaticaux. Cette erreur conceptuelle empêche toute appropriation réelle de la structure canonique du conte... et des éléments grammaticaux qui lui sont ainsi volens-nolens associés.

c. La dimension narrative (ou “narrationnelle”)

Elle porte sur la manière dont l'histoire est racontée — instance du narrateur, focalisation, rythme (analepses, prolepses), modalités d'énonciation. Elle se distingue de la simple succession d'événements et pose comme un socle de grammaire de la narration, elle-même transférable et remobilisable dans les productions de l'apprenant, en classe ou dehors, y compris plus tard, dans sa future vie d'adulte. Bien qu'elle soit prise en compte par la théorie de l'ATD (Adam, 2011, 2012, etc.), son articulation aux autres dimensions exige un affinement, que nous pensons avoir réalisé en nous appuyant sur Maingueneau (2010), en vue d'une transposition réussie.

Exemple 3 : Dans le conte « La princesse métamorphosée en souris », le narrateur s'adresse directement au lecteur : « Jusqu'à présent, j'ai pu les suivre et vous raconter fidèlement leur histoire ; mais, j'ignore ce qu'ils devinrent... ». Cette intervention énonciative, riche en effets de proximité et de (pseudo-)véracité, est systématiquement ignorée par les questionnaires scolaires, auxquels manque la délicatesse de poser la question : “Qui parle ici, et à qui ?” qui ouvre sur la question « pourquoi ? » qui ne fâche pourtant pas, loin de là, en matière d'étude de texte littéraire.

d. La dimension fictionnelle

Elle touche au monde imaginaire construit par le texte et la narration — personnages, lieux, règles du monde possible, intrigue... (Baroni, 2018 ; Cicurel, 2020 ; Le Goff, 20 octobre 2022). C'est le niveau de l'immersion et de la modélisation mentale. Elle demeure la dimension la moins traitée par la recherche en DTL —sauf en quelques ersatz-, et est jusqu'ici ignorée par

l'ATD. C'est pourtant dans l'articulation et le jeu qui se déroule entre fiction, narration et texte que le discours du texte littéraire se laisse le mieux traiter, comprendre et enseigner.

Exemple 7 : L'activité "Relevez les mots qui caractérisent Cendrillon et ceux qui caractérisent les deux sœurs" reste superficielle car elle ne relie pas ces adjectifs à la construction du monde fictionnel ni à la dynamique des rôles actantiels, ni encore à l'évaluation du personnage faite par le narrateur. L'apprenant apprend à classer des mots, mais à ce stade non encore à comprendre une fiction.

Ces quatre dimensions ne sont pas des compartiments étanches, mais des niveaux d'analyse qui, une fois distingués, permettent une lecture plus fine et une exploitation pédagogique plus ciblée. C'est cette prise de conscience qui permet à l'enseignant de sélectionner, hiérarchiser et articuler les "ingrédients" de son discours pédagogique, en redimensionnant les apports théoriques (linguistique, narratologie, sémiotique) selon les besoins de l'apprenant et les exigences du genre étudié.

3. Structurer l'enseignement : progression, transposition et exercisation

Une fois les dimensions clarifiées, l'enseignant peut organiser ses "enseignables" — c'est-à-dire les objets d'apprentissage — de manière progressive et spiralaire, en fonction du niveau scolaire, des acquis antérieurs et des objectifs à atteindre à plus ou moins longue échéance.

L'approche par genres de discours (et non par "genres littéraires" trop larges comme "roman" ou "théâtre") s'impose alors comme le cadre optimal (Dellalou et Boutamina, 2022 ; Ammouden, 2015 ; Bakhtine, 1984 ; Redjda et Ammouden, 2020 ; Bronckart, 2004 ; Canvat, 1999 ; Chartrand, 2016 ; Claudel et Laurens, 2016 ; De Pietro et Schneuwly, 2003). Le conte, par exemple, offre un terrain d'initiation idéal : il est reconnaissable, structuré, riche en procédés et en émotions, tout en étant accessible aux jeunes lecteurs. Et il offre la commodité d'en analyser méthodiquement les caractéristiques et de les exploiter en DTL, ainsi que nous le montrons dans notre thèse (Hamadache, 2024).

Illustration empirique : Dans le manuel de 2AM (exemple 4), le projet "conte" inclut un texte intitulé "La vache et le chien", présenté comme une fable dans le paratexte ("D'après Contes arabes, Ed. GRUND Paris"). Cette confusion générique n'est jamais levée, laissant l'apprenant dans un flou total quant aux conventions et aux attentes propres à chaque genre. Une activité

Recadrer la didactique de la littérature à l'école : vers une approche par les genres de discours et les dimensions textuelles

simple comme “Quelles informations le titre donne-t-il au lecteur sur le conte ?” (exemple 6) pourrait pourtant amorcer une réflexion métadiscursive féconde.

La transposition didactique devient alors une opération doublement minutieuse et raisonnée :

— d'une part, elle concerne l'adaptation du texte-support lui-même. Elle ne consiste pas à simplifier à outrance ou à dénaturer le texte, mais à adapter stratégiquement le support lorsqu'il est nécessaire (texte trop ancien, lexique trop complexe, longueur excessive). Cette adaptation doit veiller à préserver les caractéristiques génériques et textuelles essentielles afin que l'apprenant puisse toujours exercer les compétences visées ;

Exemple 5 : L'adaptation du conte “Jasmin” (extrait du roman de Kamal Zemouri) en 4AP constitue une exception rare : elle intègre des éléments de plurilinguisme (arabe dialectal, français) et ouvre une brèche interculturelle précieuse. Malheureusement, cette piste n'est pas exploitée : aucun questionnement ne porte sur le contact des langues ou sur la valeur pragmatique des emprunts lexicaux (“jefna”, “j'foun”).

— d'autre part, et surtout, elle implique la mise en forme pédagogique des théories de référence — qu'il s'agisse de la grammaire transphrastique, de la théorie de l'énonciation, du schéma narratif ou des modèles d'analyse discursive (Chevallard, 1985 ; Langlade, 1992 ; Schneuwly, 1995 ; Nonnon, 1998 ; Denizot, 2020). Il ne s'agit pas d' “enseigner la narratologie”, mais de sélectionner, simplifier et réinvestir certains de ses outils (ex. : “Qui parle ?”, “Comment l'histoire est-elle construite ?”) pour qu'ils deviennent des lunettes d'analyse à la portée de l'apprenant, et non des savoirs abstraits à mémoriser comme des théorèmes mathématiques ou des versets religieux.

Comme le souligne Nonnon (1998), la transposition ne consiste pas à “appliquer” la théorie du texte en classe, mais à la transformer en objets d'enseignement opératoires, en activités concrètes qui permettent à l'apprenant de faire avec le texte, et non parler à côté. C'est ce passage du “savoir savant” au “savoir enseignable” — sans trahir l'un ni infantiliser l'autre, mais de manière à promettre de passer, à long terme, du savoir enseigné/appris au savoir savant de premier ordre — qui constitue le cœur même de la didactique des genres. L'enseignant ne transmet pas des concepts, il crée des situations où l'apprenant les mobilise pour comprendre et conquérir de proche en proche les horizons cognitifs et développementaux.

Enfin, l'exercisation — c'est-à-dire la mise en pratique répétée et différenciée — vient couronner ce processus. Elle permet à l'apprenant de remobiliser ses apprentissages dans d'autres contextes, de les transférer d'un texte à l'autre, de les confronter d'un genre à l'autre, et in fine, de développer une compétence générique : la capacité à lire, comprendre, analyser et produire des textes en fonction des codes et des attentes propres à chaque genre de discours. À ce titre, le lecteur trouvera dans le dernier chapitre de notre thèse (Hamadache, 2024) une large palette d'exercices, de tâches et d'activités découlant d'un processus vérifiable de transposition qui illustre notre propos.

Conclusion

Recadrer la DTL, c'est refuser de la réduire à un supplément d'âme ou à un simple outil de maîtrise décontextualisée de la langue. C'est reconnaître sa spécificité épistémologique et didactique, en ancrant son enseignement dans une théorie solide — celle de l'analyse textuelle des discours — et dans une méthodologie claire — l'approche par les genres. En distinguant les dimensions discursive, textuelle, narrative et fictionnelle du texte littéraire, l'enseignant se dote d'un cadre d'analyse et d'action qui lui permet de concevoir des séquences cohérentes, de formuler des objectifs précis et de développer chez l'apprenant des compétences réelles, transférables et évaluables. Il va sans dire que, en Algérie, un tel recadrage est davantage susceptible de réussir avec des curricula scolaires tellement discutables qu'ils attirent désormais l'attention de didacticiens extra-nationaux (Puren, 2024), mais il peut déjà servir à amorcer un renouveau du débat sur la DTL, encourager des enseignants à s'engager dans des pratiques innovantes et adéquates et, pourquoi non, inspirer des éditeurs et des auteurs de livres extrascolaires : la noosphère a parfois besoin de pistes indicatrices sur le terrain.

Loin d'être un luxe réservé à l'élite, cet enseignement structuré est un droit fondamental pour tout apprenant. Il lui donne les clés pour accéder à la littérature non pas comme un mystère opaque, mais comme un objet intelligible, manipulable, et source de plaisir intellectuel et esthétique. C'est à cette condition — et à cette condition seulement — que le débat et la recherche sur la didactique de la littérature retrouvera toute sa pertinence — et toute sa dignité — dans les cursus scolaires et universitaires. Elle pourra alors certainement revitaliser les questions de la place de la littérature, de ses finalités dans une société actuelle donnée et de ses rejaillissements dans d'autres genres de discours (managériaux, cinématographiques, numériques,

Recadrer la didactique de la littérature à l'école : vers une approche par les genres de discours et les dimensions textuelles

politiques, etc.). C'est déjà là une tout autre question qu'il importe d'évoquer pour mieux la distancier de notre sujet car oui, la littérature n'est pas la didactique de la littérature.

Les exemples sont extraits de :

ex.1 : Taos Amrouche. « La mare où éteindre ces flammes o aicha ma fille ! »

ex.2 : Nora Aceval. « Smimi' Enda – Le Petit Écouteur de rosée » Dans : L'Algérie des contes et légendes – hauts plateaux de Tiaret. Édité avec le concours du commissariat général de l'Année de l'Algérie en France. Paris : Maisonneuve & Larose, 2003. [43]- [NA]

ex.3 : F. M. Luzel. « La princesse métamorphosée en souris ». Dans : Contes populaires de Basse-Bretagne. Paris : Maisonneuve et Ch. Leclerc, 1887. [25] - [FML]

ex.4 : Hamid TAGUEMOUT, Ammar CERBAH, Anissa MADAGH, Halim BOUZELBOUDJEN, Chafik MERAGA. Français, 2^{ème} année moyenne. ONPS, 2018 – 2019.

ex.5 : MADAGH Anissa, BOUZELBOUDJEN Halim et MERAGA Chafik (2020). Français : 4e année de l'enseignement moyen. Aurès Editions et ONPS, 2020.

ex.6 : Julien HARANG (*agréé de Lettres modernes*) et Pierre LAPORTE (*agréé de Lettres modernes*). *Contes de Perrault, Grimm, Andersen : Avec des pages « histoire des arts »*. (Édition de 1697 pour les Contes de ma mère l'Oie de Perrault ; Traduction de Armel Guerne (éd. Flammarion) pour les contes de Grimm ; Traduction de Régis Boyer (éd. Gallimard) pour les contes d'Andersen). Hatier [Œuvres & thèmes], 2009.

ex.7 : Marie-Hélène PHILIPPE (*agréée de Lettres classiques*) et Cécile ARSENE (*certifiée de Lettres classiques*). *Contes de Perrault : Un genre : Le conte merveilleux*. Hatier [Œuvres & thèmes], 2005.

Bibliographie

ADAM, Jean-Michel, (2011), *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin, Paris.

ADAM, Jean-Michel, (2012), *Analyse textuelle des discours : niveaux ou plans d'analyse*. *Filol. linguíst. port.*, n. 14(2), p.191-202 [HYPERLINK "file:///C:/Users/Ordinateur/Desktop/-202,%202012", 2012.](file:///C:/Users/Ordinateur/Desktop/-202,%202012)

<http://www.periodicos.usp.br/flp/article/download/59909/63018> (Consulté le 22/12/2016)

ADAM, Jean-Michel, et HEIDMANN, Ute, (2004), Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). *Langages*, 38e année, n°153, 2004. Les genres de la parole. pp. 62-72. Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2004_num_38_153_934

AMMOUDEN, Amar, (2015), Le français au lycée en Algérie : des "types" de textes aux "genres" de discours. *Multilinguales* [Online], 6 | 2015, Online since 01 December 2015, connection on 23 June 2021. URL: <http://journals.openedition.org/multilinguales/976> HYPERLINK

["http://journals.openedition.org/multilinguales/976"](http://journals.openedition.org/multilinguales/976) [journals.openedition.org HYPERLINK](http://journals.openedition.org/multilinguales/976/) ["http://journals.openedition.org/multilinguales/976/"](http://journals.openedition.org/multilinguales/976/) HYPERLINK

["http://journals.openedition.org/multilinguales/976"](http://journals.openedition.org/multilinguales/976) [multilinguales HYPERLINK](http://journals.openedition.org/multilinguales/976/)

["http://journals.openedition.org/multilinguales/976"](http://journals.openedition.org/multilinguales/976) /976 ; DOI: <https://doi.org/10.4000/multilinguales.976> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/multilinguales.976> HYPERLINK ["https://doi.org/10.4000/multilinguales.976"](https://doi.org/10.4000/multilinguales.976) HYPERLINK ["https://doi.org/10.4000/multilinguales.976"](https://doi.org/10.4000/multilinguales.976) HYPERLINK

["https://doi.org/10.4000/multilinguales.976"](https://doi.org/10.4000/multilinguales.976) [multilinguales.976](https://doi.org/10.4000/multilinguales.976/)

BAKHTINE, Mikhaïl, (1984), Les genres de discours, dans : *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984.

BARONI, Raphaël, (2018), Dynamique de l'intrigue, improvisation et segmentation : nouvelles perspectives pour l'enseignement de la littérature. *forumlecture.ch*, Plate-forme internet sur la littératie, numéro 1/2018.

BEDOUHENE, Noureddine, (2018), La dimension culturelle de la langue française en Algérie : Quel(s) impact(s) sur l'enseignement / apprentissage du vocabulaire FLE ?. Thèse de doctorat, Université Les Frères Mentouri Constantine 1.

BENAZOUT, Ouahiba, (2016), La place des genres littéraires dans l'enseignement-apprentissage du français en Algérie. *El-Bahith*, Volume 6, Numéro 2, Pages 35-4. Published biannually by the Teacher Training College of Bouzareah Mbarek El ibrahimi El mili (ENSB). <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23371> HYPERLINK ["https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23371"://](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23371)

Recadrer la didactique de la littérature à l'école : vers une approche par les genres de discours et les dimensions textuelles

[HYPERLINK](#)

["https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23371"](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23371)www.asjp.cerist.dz

[HYPERLINK](#)

["https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23371"](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23371)[/en/article/23371](https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23371)

BRAYNER, Flavio, (2001), "Littérisation" de la pédagogie et "pédagogisation" de la littérature: simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa. Revue française de pédagogie, volume 137, 2001. La pédagogie et les savoirs: éléments de débat. pp. 27- 35; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2843>

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_2843

BRONCKART, Jean-Paul, (2004), Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. Langages, 38^e année, n°153, 2004. Les genres de la parole. pp. 98-108; doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.938>

https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_153_938

CANVAT, Karl, (1999), Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire. Bruxelles : De Boeck & Larcier [Savoirs en Pratique], 1999.

CERVERA, Roser, (2009), A la recherche d'une didactique littéraire. Synergies Chine n° 4, pp. 45-52.

CHARTRAND, Suzanne -G., (2016), Les genres du discours : point nodal de la discipline français. Statuts des genres en didactique du français [en ligne]. Namur : Presses universitaires de Namur. Disponible sur : <http://books.openedition.org/pun/6157>>. ISBN : 9782390290810.

CHEVALLARD, Yves, (1985), La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.

CICUREL, Francine, (2020), Vocalité, imagination, motifs d'actions : si c'était cela qui était en jeu dans la lecture littéraire ?. Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène [En ligne], ISSN 2729-3130, Cahiers en ligne (depuis 2013), Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ?, Enjeux didactiques de la littérature en classe de FLE, mis à jour le : 15/12/2020, URL : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=786>

CLAUDEL, Chantal, et LAURENS, Véronique, (2016), Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. Congrès Mondial

de Linguistique Française - CMLF 2016. SHS Web of Conferences, 07005 (2016). DOI:10.1051/shsconf/2016270 7005. Url : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07005.pdf

CONSEIL DE L'EUROPE, (2018), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg, Février 2018. url : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

DAUNAY, Bertrand, (2007), État des recherches en didactique de la littérature. Revue française de pédagogie[En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 11 octobre 2012. Disponible sur : <http://rfp.revues.org/1175>

DAVID, Jérôme, (2010), La didactique de la littérature : impasses et problèmes. Cahiers de l'ILSL, N° 27, 2010. pp. 77-90.

DE PIETRO, Jean-François, et SCHNEUWLY, Bernard, (2003), Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile, 2003, no. 3, p. 27-52. Url : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>

DELLALOU, Naouël, et BOUTAMMINA, Boudjemaa Ali, (2022), Le genre textuel, un enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite en classe de fle. Studii de gramatică contrastivă, 38/2022. DOI : 10.5281/zenodo.7476232

DENIZOT, Nathalie, (2020), Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires. Pratiques [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2020, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9470> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9470> Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

HAMADACHE, Tahar, (2024), Le genre du conte et son enseignement/apprentissage dans le cadre de la sociodidactique. Thèse de doctorat en didactique, Université Abderrahmane MIRA – Béjaia.

LANGLADE, Gérard, (1992), Elaborer des séquences didactiques en français. JORDY Jean (Coord.), ARMAND Anne, DESCOTES Michel,

Recadrer la didactique de la littérature à l'école : vers une approche par les genres de discours et les dimensions textuelles

LANGLADE Gérard. La séquence didactique en français : Classes de lycée - CAPES - Agrégation. Toulouse : Bertrand Lacoste, CRDP, 1992.

LE GOFF, François (resp.), (20 octobre 2023), Appel à communications, Les territoires de la fiction de l'école à l'université. XXIVe Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature, L'université Jean Jaurès, l'INSPE et le laboratoire LLA-Creatis. [https://www.univ-jau.fr/IMG/pdf/2023_10_20_LeGoff.pdf](#) HYPERLINK

["https://24rencontres.sciencesconf.org/"](https://24rencontres.sciencesconf.org/):// HYPERLINK
["https://24rencontres.sciencesconf.org/"](https://24rencontres.sciencesconf.org/)24rencontres.sciencesconf.org
 HYPERLINK ["https://24rencontres.sciencesconf.org/"](https://24rencontres.sciencesconf.org/)/

LOUNI, Makhlouf, (2024), Les pratiques du texte littéraire et l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte universitaire algérien. Thèse de doctorat. Université Kasdi Merbah Ouargla.

MAINGUENEAU, Dominique, (2000), Linguistique et littérature : le tournant discursif. Paru dans Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria, Gabriella Fabbicino éd., Società Universitaria per gli Studi di Lingua et Letteratura Francese, Atti del Convegno Internazionale di Napoli-Pozzuoli, 2000, p. 25-38. Consulté à l'adresse : <http://www.vox-poetica.org/t/maingueneau.html>

MAINGUENEAU, Dominique, (2010), Manuel de linguistique pour le texte littéraire. Armand Colin, Paris, 2010.

NONNON, Elisabeth, (1998), Transposition des théories du texte en formation des enseignants ?. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°97-98, 1998. La transposition didactique en français. pp. 153-170 ; doi :

[https HYPERLINK "https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484"://](https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484)
[HYPERLINK "https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484"doi.org](https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484)
[HYPERLINK "https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484"/10.3406/](https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484)
[HYPERLINK "https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484"prati.1998.2484](https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484)
 Url : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2484

PUREN, Christian, (2024), Action langagière et activités langagières en didactique des langues-cultures, Numéro2 -Spécial-Octobre 2024, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 2(2), 21-35.Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

REDJDAL, Nadia, et AMMOUDEN, Amar, (2020), L'approche par les genres de discours en classe de français langue étrangère : Pourquoi ? Comment ? . Synergies Chine n° 15 - 2020 p. 73-86

SCHNEUWLY, Bernard, (1995), De l'utilité de la 'transposition didactique'.as Didactique du français : état d'une discipline. Paris : Nathan, 1995. p. 47–62. (Perspectives didactiques). This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35525>