

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET
POPULAIRE MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE FRERES MENTOURI CONSTANTINE I



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE

Cours destiné aux étudiants de Master II

Littérature Générale et comparée
Intitulé

Didactique des textes littéraires

Présenté par :
Hanène LOGBI
Maître de conférences

Année Universitaire : 2023-2024

Fiche technique de la matière

Intitulé du Master : Littérature générale

et comparée Semestre : 03

Intitulé de l'UE : UD

Intitulé de la matière : Didactique des

textes littéraires Crédits : 2

Coefficients : 2

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

Majoritairement se destinant à l'enseignement, l'étudiant doit pouvoir en fin de cycle élaborer un cours et l'enseigner selon un objectif pédagogique opérationnel.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

Acquérir tous les outils et modules du S1 et S2

Contenu de la matière (*indiquer obligatoirement le contenu détaillé du programme en présentiel et du travail personnel*)

- **La pédagogie**
- **La didactique des textes**
- **Objectif pédagogique opérationnel (OPO)**
- **TD**

Mode d'évaluation : ...Evaluation systématique et continue des

travaux, quelle que soit leurs formes. Contrôles sur table.

Références *Livres et photocopiés, sites Internet, etc*

SOMMAIRE

Introduction.....	05
Rappel et mise en place de quelques concepts.....	09
La littérature au sein des méthodes d'enseignement.....	12
Le texte littéraire en FLE.....	15
Les méthodes de description du texte littéraire.....	19
Exploitation linguistique du texte littéraire.....	24
Travaux dirigés.....	30
Exploitation littéraire.....	33
Travaux dirigés.....	41
Exploitation interculturelle.....	52
Travaux dirigés.....	56
Argumentation et texte littéraire.....	62
Support pédagogique : la bande dessinée.....	67
L'apprenant-lecteur mis au centre des préoccupations.....	72
Approche par compétences.....	74
Préparation du cours.....	87
Conclusion.....	102
Bibliographie.....	103

Présentation du cours

Cet enseignement se veut une initiation à l'acte pédagogique, en effet beaucoup de nos étudiants, une fois diplômés, s'orientent vers l'enseignement, pour cela un contenu s'ouvrant à l'acte d'enseignement est nécessaire. L'apprentissage d'une langue passe par plusieurs supports, le texte littéraire sera l'objet de ce cours, un support fort intéressant en raison des différentes possibilités d'exploitation de ce dernier.

L'enseignement par la littérature occupe une place essentielle dans la formation des apprenants, tant pour le développement de leurs compétences linguistiques que pour leur épanouissement culturel et critique. La **didactique des textes littéraires** se situe à l'intersection de la pédagogie et de l'analyse littéraire. Elle vise à concevoir des approches et des stratégies permettant aux élèves de lire, comprendre, interpréter et apprécier les œuvres littéraires.

Cette discipline s'appuie sur plusieurs courants théoriques, notamment la réception du texte, l'interaction entre lecteur et œuvre, ainsi que les enjeux cognitifs et esthétiques de la lecture littéraire. Elle questionne également les méthodes d'enseignement, les supports utilisés et les objectifs d'apprentissage en fonction des niveaux scolaires et des contextes éducatifs.

Ainsi, ce cours explorera les fondements théoriques et méthodologiques de la didactique des textes littéraires. Il analysera les différentes approches pédagogiques et proposera des outils pratiques pour une transmission efficace de la littérature en classe.

Objectif

L'étudiant doit pouvoir en fin de cycle scénariser un cours à partir de l'élaboration d'une fiche technique et l'enseigner selon un objectif pédagogique opérationnel.

Introduction

Dans le cadre général de l'enseignement, la littérature a connu différentes positions des spécialistes, pédagogues et didacticiens.

De l'enfant-roi qu'elle était dans l'enseignement des Lettres classiques, elle a été déclassée progressivement par les méthodes modernes et les différentes approches au profit de textes, avant qu'à nouveau les didacticiens ne soulignent l'importance du texte littéraire dans l'apprentissage des langues.

Il a fallu pour cela que, sous l'influence de la phénoménologie, des théories de la réception avec l'école de Constance (H.R.Jauss et W.Iser), des sémioticiens dont U. Eco, suivis par des théoriciens de la lecture tels que M. Picard ou V. Jouve mettent au centre de leur préoccupation, non plus le texte, mais la relation texte-lecteur.

Dans *Le démon de la théorie*, A. Compagnon s'interroge sur l'archi-lecteur tel qu'il est programmé par Riffaterre « Quelles sont les contraintes du texte sur le lecteur ? Et quelle est la liberté du lecteur par rapport au texte ? » Il affirme que cette relation est déterminée par une pré-compréhension, exprimant ainsi que « *le lecteur vient au texte avec ses normes et ses valeurs.* »

D'un autre point de vue, la littérature prend un nouvel aspect avec P. Bourdieu qui établit *Les règles de l'art* et R. Escarpit qui étudie le fonctionnement social du fait littéraire.

C'est alors qu'est élaboré le concept de lecture littéraire pour tenter d'optimiser les pratiques des enseignants dans la relation de l'apprenant au texte littéraire, notamment avec plusieurs théoriciens mais tous ne mettent pas sous l'expression la même acception.

Ainsi, la définition de la littérature s'est élargie, ce qui a permis le passage de la littérature d'un enseignement réservé à une élite, à un enseignement où la littérature est intégrée dans les cours de langue étrangère et maternelle.

En même temps la littérature s'ouvre à la vie sociale, et les didacticiens mettent l'accent sur des interactions, celle du texte à l'image, du texte au lecteur, des apprenants-lecteurs au sein d'un groupe d'apprenants, pour une formation dans un climat de détente et libéré de tout frein psychologique où l'alternance entre émotion et réflexion constituent les deux pôles essentiels, mais à l'intérieur desquels différents moments d'acquisition de savoirs et de performances des apprenants sont créés pour réguler les situations de blocage des étudiants en difficulté.

Dans cette optique, la lecture littéraire reste un approfondissement progressif fondé sur l'interaction et la dialectique entre les deux pôles. Elle se construit sur des exercices pratiques à savoir, les sorties en librairies, les rencontres avec des auteurs...

L'apprentissage d'une langue et celui de la littérature sont complémentaire. Les textes littéraires, en plus d'apprendre à manier les structures du langage autant que les textes dits utilitaires permettent de former le jugement, le caractère, d'ouvrir aux autres cultures par la mise en relation avec la morale, l'histoire, la société, la psychologie. Et cela grâce à deux caractéristiques dégagées par Claude Simard : l'autonomie et l'expressivité.

L'autonomie

Elle vient du fait qu'ils ne désignent pas la réalité parce qu'ils créent leur propre autonomie. Les mots ne désignent pas les choses. Ils ont le pouvoir de signifier en dehors de la chose.

L'expressivité

La littérature actualise les virtualités de la langue dans son activité de signifier, en mettant l'accent sur les composantes du langage : telles que morphosyntaxe, lexicale, textuelle, ainsi que l'aspect sonore, prosodique et graphique.

Le discours littéraire, en articulant le contenu à sa forme, a le pouvoir d'éveiller la sensibilité aux mécanismes de la langue.

De plus l'expressivité engage à la pensée symbolique contrairement à la

communication ordinaire qui procède davantage de la pensée logique.

Enfin, le texte littéraire est peut-être considéré comme un outil de médiation interculturelle, en effet la littérature a un rôle à jouer dans le développement d'une capacité de décentrement et de regard critique sur sa propre culture. Les Textes littéraires donnent une connaissance du monde différente de la connaissance scientifique.

Rappel et mise en place de quelques concepts

Avant de procéder à l'introduction, il semble nécessaire de définir les termes de l'intitulé de la matière, didactique, FLE, texte littéraire.

Didactique

la didactique est au centre de nombreux discours qui cherchent à la distinguer d'autres termes en usage.

La didactique, selon Boyer, est « l'articulation de plusieurs types d'interventions, théoriques, méthodologiques et pratiques qui, en interrelation, vont de la sollicitation de plusieurs disciplines (sciences humaines et sciences sociales) au seuil de la classe concrète. »

Ainsi la didactique se compose de réflexions, de propositions et de réalisations.

Acquisition et apprentissage

Certains théoriciens font la distinction entre acquisition et apprentissage.

Ils considèrent que l'acquisition concerne la langue maternelle. C'est un processus par lequel l'enfant acquiert sa langue maternelle de façon inconsciente, ignorant qu'il existe des règles.

L'apprentissage concerne une langue seconde, c'est un processus conscient au moyen de la perception de règles que l'apprenant doit assimiler.

Cette théorie suppose une coupure entre les deux. Sous l'influence des théoriciens de l'acquisition, la didactique est née dans les années 60 et 70.

D'autres théories ne font pas cette distinction entre acquisition et apprentissage. Ils pensent que l'on peut faire l'acquisition d'une langue étrangère de façon plus ou moins guidée ou non guidée.

La didactique aujourd'hui admet qu'aucune méthode appliquée seule n'est satisfaisante. Elle s'inspire de plusieurs modèles et préconise le mélange de ces

derniers.

Pédagogie

En pratique, la pédagogie englobe des éléments tels que la gestion de classe, la différenciation des apprentissages, l'évaluation et l'utilisation des outils et technologies éducatives.

Elle repose sur plusieurs courants et approches (behaviorisme, constructivisme, socio-constructivisme, etc.), et son objectif est d'optimiser les processus d'apprentissage en adaptant les stratégies éducatives.

En somme, la pédagogie ne se limite pas à la simple transmission des connaissances, mais englobe aussi l'accompagnement, l'évaluation et l'adaptation des méthodes d'enseignement pour favoriser une meilleure assimilation du savoir.

Elle vise à adapter l'enseignement aux besoins des apprenants pour optimiser leur progression.

FLE (Français langue étrangère)

En 1988, l'enseignement du FLE devient une filière de l'enseignement supérieur en France. Mais le FLE n'est pas constitué comme un tout.

Il est diversement pratiqué et constitue une discipline multiforme afin de s'adapter à différents types de publics.

Le texte littéraire

Il a toujours été présent dans l'enseignement traditionnel des Lettres, mais il occupait une place centrale presque exclusive sous forme d'études d'œuvres littéraires à imiter, c'est-à-dire des modèles.

Les méthodologies modernes, après l'avoir délaissé, l'ont récupéré pour servir les mêmes objectifs pour l'enseignement des langues étrangères que les autres documents dits « authentiques » auquel il se trouve mêlé.

On se demande alors si le texte littéraire perd de sa spécificité, c'est-à-dire son statut d'objet d'art ?

La littérature au sein des méthodes d'enseignement

On a présenté l'œuvre littéraire comme objet d'art, or il n'existe pas de façon de définir l'art sans le réduire à certaines propriétés.

Tout ce que l'on peut en dire c'est qu'il provoque le sentiment du beau.

L'œuvre d'art n'a pas une vocation utilitaire, n'a pas d'autre but que d'exprimer la sensibilité d'une époque, sensibilité pour laquelle on lui accorde de la valeur.

Jusqu'en 1880, l'enseignement de la littérature en France se faisait par le biais de la traduction. A l'aide de dictionnaires et de grammaires, on traduisait les grands auteurs grecs et latins qui constituaient les modèles à imiter.

1.1. La méthode directe

Elle est développée à la fin du XIXe siècle. A la suite de l'essor industriel et économique, le mouvement des populations et l'arrivée des travailleurs étrangers poussent à concevoir la langue comme moyen de communication nécessaire dans un parcours professionnel.

Cette méthode s'appuie sur l'oral et passe du connu vers l'inconnu. Elle se fonde sur les images et les textes et s'assigne comme objectif de donner des constructions grammaticales à mémoriser. C'est un français « fictif » (Balibar) qui est donné à apprendre aux élèves, selon Des normes de clarté, et qui délivre des valeurs dites universelles.

1.2. La méthode active

Après la première guerre mondiale la méthode directe est abandonnée au profit de la méthode active qui va se servir du texte littéraire comme centre pour aborder les contenus culturels. Ce n'est plus la communication qui importe, mais la culture.

Cette méthode est fondée sur les questions-réponses. L'exercice le plus répandu est l'explication de texte.

1.3. Les méthodes audio-orales

Elles se développent à partir de 1960 à la suite du structuralisme et du behaviourisme. Ce sont des enregistrements de méthodes basées sur l'oral, visant à faire acquérir des automatismes. On veut développer en FLE une langue courante pour la communication dans les pays nouvellement indépendants. Le TL¹ est marginalisé dans ces méthodes.

1.4. La méthode SGAV (Structuro-globale audio-visuelle)

Elle s'appuie sur l'oral et veut créer une compétence de communication en mettant l'accent sur la perception auditive de l'énoncé et sur une compréhension globale. Elle est fondée sur la linguistique énonciative de Benveniste et Bally. Elle privilégie une langue débarrassée de ses composantes culturelles. Le contenu est élaboré à partir du français fondamental.

1.5. L'approche communicative en FLE

Née dans les années 80, elle part de situations réelles de communication et choisit l'authentique plutôt que le fondamental. Elle part des besoins spécifiques des apprenants c'est-à-dire de ce qu'il faut savoir et faire savoir dans une situation donnée.

Elle développe une pédagogie de compétences où le savoir être et le savoir-faire sont plus importants pour l'interaction. Elle détermine un français fonctionnel selon des publics différenciés (touristes, travailleurs migrants, élèves). Seront mis en avant le français des affaires, de la médecine, de la mode etc. L'essentiel est de pouvoir lire un contrat, un mode d'emploi, un formulaire administratif...Le texte littéraire n'est plus sollicité.

¹ TL pour texte littéraire

Des années 80 aux années 2000, le renouveau dans les études du FLE est marqué par l'importance donnée à l'écrit et à la lecture. Gérard Vigner publie « lire du texte au sens ».

Sophie Moirand considère les documents écrits comme des situations d'écrit.

En outre, les nouvelles théories du texte refusent de lire le texte littéraire comme ayant un sens unique qui dépendrait de l'intention de l'auteur, « ce qu'il a voulu dire ». Elles considèrent que le texte littéraire est polysémique.

Le texte littéraire n'est pas seulement porteur de valeurs, il est le lieu de jeux entre signifiant et signifié.

La nouvelle rhétorique s'intéresse aux phénomènes d'argumentation dans le discours (Perelman), dans la langue (Ducrot). Les sémioticiens se penchent sur les schémas actanciels (Greimas). L'intertextualité est mise au goût du jour par Kristeva et Genette. Le texte littéraire est également mis en relation avec les discours sociaux et le dialogisme (Bakhtine).

Un peu plus tard l'école de Constance se penche sur la réception (Iser, Jauss).

Enfin, la lecture sera le centre d'intérêt de théoriciens comme Umberto Eco ou Picard.

Sont désormais remises en question les façons d'enseigner la littérature par l'histoire littéraire, l'explication de texte, la dissertation.

On affirme que le texte littéraire est une forme et un contenu. La forme comprend le lexique, la syntaxe, la stylistique. Le contenu est ce qui a trait au sens. Les anciennes activités autour du texte littéraire seront remplacées par l'étude de l'œuvre intégrale, le groupement de textes, la lecture méthodique. Celle-ci remplace l'explication en postulant que le sens du texte est à construire en adaptant les outils d'analyse.

Le Texte Littéraire en FLE

Le texte littéraire a toujours été présent dans les études de Lettres, mais de la place centrale qu'il occupait dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères, il a été appelé à servir les mêmes objectifs que les documents authentiques auxquels il a été mêlé dans les méthodologies nouvelles, et ce, après avoir été délaissé.

1. La place du TL dans les méthodologies modernes

Les méthodologies modernes d'enseignement des langues étrangères (MAO, MAV...) ont mis à l'écart le Texte Littéraire, du moins en début de l'apprentissage de la langue, selon un argument d'ordre linguistique stipulant qu'une langue est d'abord orale, et donc il n'est pas nécessaire, par exemple, de déclamer un poème pour demander son chemin. Un second argument d'ordre idéologique désigne la littérature comme représentante d'un fonctionnement élitiste de l'enseignement classique.

La conséquence de cette mise à l'écart a été une valorisation du texte littéraire. La distinction, langue orale, langue écrite et langue littéraire l'a placé au-dessus des autres textes authentiques et des textes fabriqués. En effet, proposer un travail sur la langue à partir du TL consiste à le considérer comme un document sans valeur esthétique.

En mettant en avant la langue parlée pour les débutants, on exclut le TL de l'apprentissage des langues dans un premier temps, pour le proposer par la suite comme un exemple d'écart par rapport à une langue moyenne apprise. Il joue le rôle de garant, il atteste de la réussite de l'apprentissage qui s'est fait, selon Peytard, en dehors du TL. La méthode directe, la méthode SGAV, la méthode audio-orale font disparaître le TL de l'étude des langues étrangères.

On sait que les MAO ont mis l'accent sur les structures morphologiques et que le

MAV (Français Fondamental) réduit considérablement le lexique mis à la disposition des apprenants. C'est ainsi que le texte littéraire peut être adapté, simplifié, réécrit, limité par exemple au lexique du Français Fondamental. Ce qui donne lieu à des œuvres d'auteurs simplifiées en français facile.

Ainsi la préférence pour les scènes dialoguées, les saynètes, les bandes dessinées, le film, permet la mise en place de situations et constitue des documents pédagogiques, sans le recours au texte littéraire.

La conséquence immédiate sera la réduction du texte descriptif par rapport à la tradition classique ou la méthode directe, de même que le texte narratif ou même le texte argumentatif puisque les répliques des dialogues sont courtes. Alors que dans la tradition classique, la langue étrangère s'apprend par un va-et-vient entre les outils métalinguistiques (grammaire, règles, dictionnaires) et le TL, les méthodologies en question n'ont pas besoin du TL, elles n'ont besoin que du langage qui soutient le TL.

En définitive, ces méthodologies nient qu'on puisse apprendre la langue par la littérature, mais considèrent qu'on peut apprendre la littérature par la langue.

Problème de statut

Ainsi mis sur le même plan que les autres documents, le texte littéraire perd-il de sa spécificité ?

Si l'on considère le TL comme tout autre document authentique (fiche d'état civil, publicité, petites annonces...) on nie sa spécificité et l'on justifie sa présence au sein de cet ensemble de documents par un souci de diversification.

En réalité, les outils produits par la recherche dans l'étude des langues et des discours permettent de mieux cerner les caractéristiques différentielles du texte littéraire et de saisir les multiples relations qui fondent l'appréhension de son sens.

Les méthodes qui vont lui être appliquées diffèrent de celles appliquées sur tout autre texte, d'où une différence de statut.

En effet, on peut considérer le texte littéraire de différentes manières :

- Il peut être un échantillon d'exemples de faits de langue, un réservoir lexical pour un registre différent du langage quotidien ou un document culturel.
- En tant que moyen de communication, le TL (texte littéraire) est un outil de réflexion fondamentale permettant d'exploiter les possibilités offertes par la langue.
- L'étude des TL permet, en effet, d'observer les faits de langue sans les dissocier de la problématique du sens.

L'apprenant découvre le travail de la langue dans le TL. Et l'enseignant ne doit pas se trouver dans la situation de choix suivant lequel il doit, soit mettre le doigt sur les difficultés linguistiques, soit transmettre des savoirs constitués en patrimoine culturel en délaissant l'aspect linguistique car le TL a la propriété de « posséder un contexte incorporé ».

Il y a pour le TL une nécessité dialectique : sans une connaissance du patrimoine culturel, il n'y a pas d'accès à tous les ressorts de la langue, mais sans le travail sur la langue, il n'y a pas de bonne compréhension du TL.

En outre, il a fallu rapprocher la langue de la littérature que la tripartition langue orale/langue écrite/ langue littéraire a creusée. Pour ce faire, on pose que le texte littéraire, dans sa clôture met en fonctionnement des interrelations dans le système du code et celui de la littérature par rapport à une langue donnée. Les notions de fonction poétique (Jakobson) et de connotation (Hjelmslev, Barthes) trouvent alors leur place dans ce nouveau statut accordé au TL, celui d'une approche ...

Il est vrai que l'enseignant de FLE peut rencontrer des difficultés lors de l'exploitation du texte littéraire, la lecture des textes littéraires exigeant une compétence littéraire. L'enseignant doit faire acquérir cette compétence par la fréquentation des œuvres littéraires. La lecture est un outil nécessaire.

Ainsi l'utilisation du TL aide à développer des savoirs linguistiques, culturels, stylistiques, rhétoriques, discursifs, culturels, interculturels.

Étant convenu que le TL est constitué d'une forme et d'un sens et qu'il fait partie d'une culture, sa didactique a un triple objet : la langue, la littérature, la culture. L'enseignement doit donc, dès le début de l'apprentissage, prévoir le passage de la langue à la littérature.

Les méthodes de description du texte littéraire

La communication littéraire s'établit autour de trois pôles :

Pôle émetteur-----Texte-----Pôle récepteur

Ces trois pôles interagissent dans ce type de communication.

Le pôle récepteur est engagé dans un type particulier de relation à laquelle il est sommé de contribuer. Le point de vue se déplace, dès lors, de l'œuvre vers le lecteur. Cette autre façon d'aborder le texte littéraire est la plus récente.

En didactique des langues étrangères, la communication occupe une place légitime.

Dans les approches communicatives, ce qui pose problème est de trouver le point de rencontre entre une approche des textes littéraires et une approche du langage basée sur les actes de parole et la pragmatique. C'est pourquoi le pôle récepteur doit focaliser toute l'attention, l'implication du récepteur dans l'activité de lecture doit être au centre de toute réflexion sur la didactique du TL. Le pôle émetteur n'est pas non plus négligé, à savoir les moyens par lesquels le scripteur produit du sens et instaure un monde qui n'existe que sur le papier, mais renvoie à un monde réel. Pour cela, quels sont les phénomènes textuels qui permettent de mettre en place ce monde et de rapporter les paroles des personnages ?

Enfin, en ce qui concerne le pôle du texte, il faut mettre à nu les invariants des types de textes pour qu'apparaissent les signes de novation et que l'apprenant fasse la part de la norme et celle de l'invention.

En somme, avec le TL la didactique est le lieu où s'articulent le savoir de l'apprenant, la culture à la communication, les contenus aux méthodes et techniques. Car c'est avec le TL que la langue se conquiert véritablement.

1. Trois modèles de description du TL

1.1. Le point de vue de l'émetteur

Traditionnellement, le modèle centré sur l'émetteur était considéré comme le pôle exclusif. Dans cette perspective, la communication littéraire apparaissait comme la forme la plus féconde, la plus enrichissante de la communication. De fait, c'est une communication tronquée car le destinataire n'a pas de place active, il ne peut qu'être tributaire de l'enrichissement apporté par l'auteur. Il s'agit d'une relation inégale et unidirectionnelle puisque le bénéfice est toujours du côté du lecteur qui reçoit de l'émetteur.

En ce qui concerne le pédagogique, la perspective de ce modèle établit une relation initiateur/ initié, l'enseignant faisant partager à l'apprenant ses goûts et ses choix. Cette approche est problématique parce qu'elle est fondée sur des valeurs esthétiques et morales difficiles à partager.

1.2. Le point de vue centré sur le texte

Sous l'influence du structuralisme, et à partir des travaux de Prague (Jakobson et Mukarovsky) s'est développée une approche centrée sur le texte qui est censé se suffire à lui-même (théorie de l'autotélisme ou de l'auto-référence du TL) ;

Mukarovsky défend l'idée que l'art est un fait sémiologique et que l'étude de l'art doit devenir une partie de la sémiotique.

La sémiologie étant l'étude de tous les systèmes nés de la vie en société : langues naturelles, codes (de la route, maritime...), rites, coutumes...

La sémiotique, elle, s'attache à l'étude des pratiques signifiantes par l'intermédiaire d'un métalangage permettant de rendre compte scientifiquement des modes de signification. La sémiotique littéraire propose donc des outils notionnels permettant d'élaborer une connaissance scientifique de la littérature.

Ce point de vue a développé des analyses de textes intéressantes surtout en poésie (dont la célèbre analyse du poème de Baudelaire étudié par Jakobson et Levi-

Strauss), mais sur le plan pédagogique, ces études sont apparues comme étant trop techniques (niveau de compétence en phonétique/phonologie trop élevé) et de toutes façons ne prenant pas en compte la dimension culturelle de l'enseignement d'une langue étrangère parce que le texte est envisagé seul.

1.3. Le point de vue centré sur le récepteur

Jusque-là, le texte littéraire considéré comme œuvre singulière et de génie creusait le fossé entre émetteur et récepteur. L'objectif de l'étude de texte littéraire n'était pas de produire soi-même des TL (les exercices faits en classe n'étaient pas des TL).

Une approche nouvelle tient compte du pôle de la réception dans la communication littéraire à partir du postulat de base selon lequel, il n'y a pas d'œuvre sans lecteur.

Le lecteur est partie prenante du processus qui fait du texte un objet littéraire. Une réciprocité entre le pôle émetteur et pôle récepteur est installée :

- d'une part, tant qu'il n'y a pas eu réception, le TL reste virtuel, incomplet,
- d'autre part, le lecteur participe à l'inscription sociale du texte dans le champ littéraire.

Cette position que l'on retrouve chez Eco, Ricœur ou Iser rend compte du caractère différé de la communication littéraire. La construction du sens se fait à partir de la réception. Ce qui explique pourquoi aujourd'hui encore on lit des textes anciens comme *Les Mille et une Nuits*.

Le texte littéraire a pour caractéristique de créer des mondes qui dépassent la situation socio- historique partagée par l'auteur et son public, au moment où elle est publiée. Le texte littéraire est à la fois « en situation » et « hors-situation », selon J.P. Sartre, en décalage par rapport au contexte dans lequel elle a été produite et en contexte à la fois.

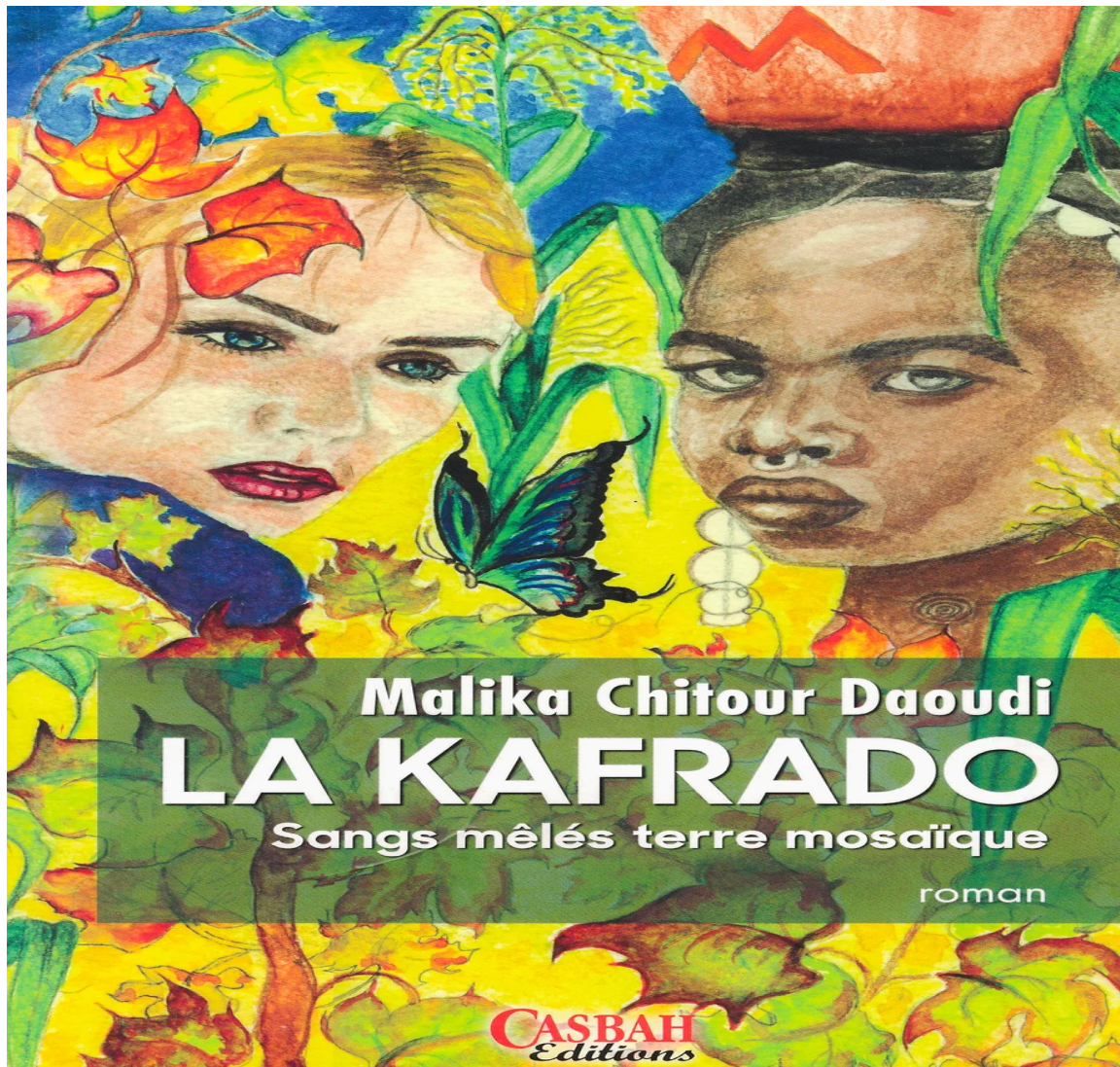
Si le TL rencontre un public donné, à un moment donné ce n'est pas par volonté de s'adapter à ce public, c'est ce qui la rend apte à s'adresser à un public étranger,

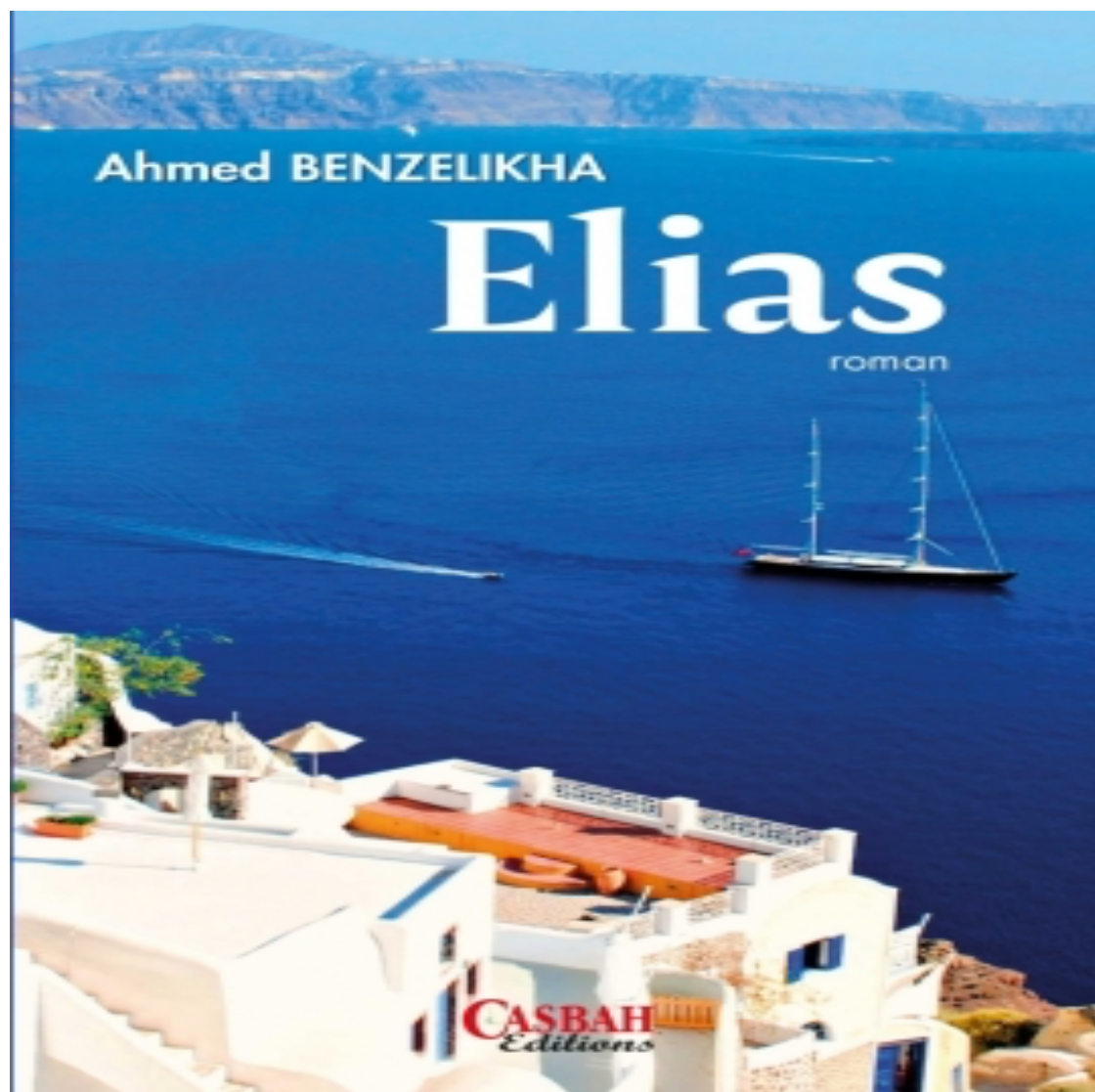
extérieur aux valeurs et aux traditions dans lesquelles elle s'inscrit. Le texte littéraire a une vie indépendante de la situation de sa production.

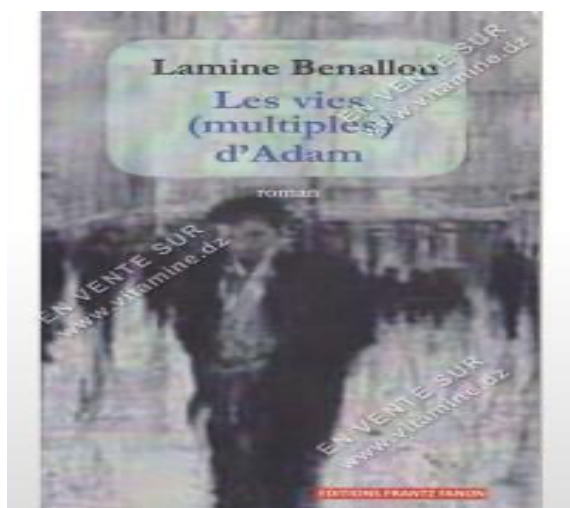
TD1

Réception et horizon d'attente

D'après les deux premières de couverture ci-dessous et selon l'interprétation que vous en faites, que vous proposent les deux auteurs ?







Exemple d'analyse paratextuelle

1. La première de couverture

L'illustration est représentée par une photo foule en noir et blanc prise dans la rue, nous pouvons apercevoir des édifices leurs formes ne sont pas très claires en arrière-plan en second plan une foule, des silhouettes de personnes marchant dans cette rue et plus en retrait un homme en retrait tête baissée le nez dans son col épaules surélevées, il parait absorbé et adopte une posture triste.

Au-dessus de la tête du personnage est mentionné le nom de l'auteur en noir en dessous le titre en bleu sur trois niveaux, chaque mot est écrit sur une ligne, multiples entre parenthèses, mis en relief dans un encadrement de couleur bleu-vert , et en dessous du titre la mention « roman » en blanc avec un plus petit caractère en bas de la couverture côté droit la maison d'édition est mentionnée en blanc sur fond rouge.

2. La quatrième de couverture

Le titre est mentionné en noire avec le mot « multiples » entre parenthèses.

Un résumé du récit suivi de la photo de l'auteur avec une citation du texte.

Et une biographie de l'auteur suivi des mentions légales

3. Le titre

Les vies (multiples) d'Adam est une phrase nominale qui présage un récit de vie au pluriel en effet l'accent est porté sur l'adjectif multiples qui multiplie les sens, on peut s'attendre à la vie secrète d'un personnage masculin tel un espion ou un agent secret.

Exploitation linguistique du texte littéraire

Considérant le texte littéraire comme document authentique, il offre à l'enseignant un corpus offrant la possibilité d'étudier le discours dans ses dimensions syntaxiques, lexico-sémantiques...

Ces faits de langues sont plus aisément étudiés et assimilés lorsqu'ils sont examinés à partir du texte littéraire car ils sont contextualisés et produits dans une situations qui illustre leur nature et leurs fonctions dans l'énoncé.

Ancrés dans une situation de communication l'étude du fait de langue sera plus pertinente et permettra d'articuler la construction du texte avec son contexte.

Par exemple le choix de caractérisation par des propositions subordonnées relatives peut être un choix stylistique délibéré de la part de l'auteur ce qui pourrait servir à l'analyse du texte.

Le texte littéraire n'étant pas construit dans le but d'illustrer un point de langue en fait un texte authentique.

Un texte littéraire peut servir de support au développement de plusieurs compétences aussi bien : compréhension, réception de l'oral lorsque le texte est lu par un tiers, compréhension réception de l'écrit lorsque l'apprenant le lit, ceci peut permettre d'adapter la compétence du simple découpage syllabique pour un apprenant novice jusqu'à l'analyse critique du texte. Des interactions verbales peuvent être proposées à la suite de la lecture du texte

TD 2

J'arrivai à seize heures. C'était une belle maison de ville comme on n'en voit qu'à Bruxelles dans les quartiers riches. L'homme qui me reçut était celui qui m'avait parlé au téléphone. Il pouvait avoir quarante-cinq ans et respirait les plus hautes responsabilités.

- Qu'est-ce que la philologie ? me demanda-t-il.
- En Allemagne et en Belgique, la philologie englobe toutes les sciences du langage et suppose une connaissance approfondie du latin et du grec ancien.
- Pourquoi avez-vous choisi ces études ?
- Parce que Nietzsche était philologue avant d'être philosophe.
- Êtes-vous nietzschéenne ?
- Personne n'est nietzschéen. Mais Nietzsche n'en demeure pas moins la meilleure des inspirations.

Il me considéra avec gravité et conclut :

- Très bien. Vous êtes une jeune fille sérieuse, vous êtes celle qu'il faut à mon fils. C'est un garçon intelligent et même supérieurement intelligent. Ses notes de français m'affligent. Pouvez-vous venir tous les jours ?

J'ouvris des yeux comme des soucoupes. Je ne m'attendais pas à une telle cadence.

- Le pouvez-vous, oui ou non ?

Il me proposa un salaire qui me parut mirobolant. J'acceptai avant d'ajouter :

- Encore faut-il que je plaise à votre fils.
- Et puis quoi encore ? Vous êtes la perfection incarnée. Il ne manquerait plus que cela, que vous ne lui plaisiez pas.

Il me remit l'enveloppe avec mes émoluments et m'introduisit dans la salle de séjour, où un garçon à l'air absent attendait, assis par terre en tailleur.

L'adolescent se leva pour me saluer.

- Mademoiselle, je vous présente mon fils, Pie. Pie, je te présente mademoiselle

Daulnoy, qui viendra chaque jour t'aider pour ton programme de français.

– Chaque jour ? s'exclama le garçon avec ennui.

A. Nothomb *Les aérostats*

Comment peut-on exploiter ce texte selon les points de langue ?

Vocabulaire

Nous pouvons travailler sur le **champ lexical** en rapport avec le thème : La langue.

Des questions comme

- Quelles sont les langues citées dans le texte ?
- Connaissez-vous d'autres langues ? Citez-les.
- Quelles sont vos langues préférées ?
- Quelle langue vous maîtrisez le plus ?
- Quelle langue voulez-vous apprendre en plus de celles que vous maîtrisez ?

Nous pouvons également travailler autour de la synonymie, l'antonymie, de la polysémie de la dérivation

Grammaire

L'enseignant peut exploiter ce texte du point de vue syntaxique

- Pour un niveau débutant travailler sur la structure de la phrase simple ou complexe.
- Cohérence assurée par l'anaphorisation, ou par l'utilisation d'articulateur logique.
- Le discours direct ou indirect avec des consignes d'identification ou de transformation d'un style à un autre.

Conjugaison

Étudier les temps verbaux utilisés dans le récit ou dans le discours.

Comparer les différents éléments intervenant dans le choix du bon mode et temps verbaux.

Passage du style direct au style indirect avec les transformations nécessaires.

Orthographe

L'enseignant pourrait proposer des activités de modification de passage du texte du masculin au féminin.

Ou alors du pluriel au singulier.

TD 3

De l'eau

Plus bas que moi, toujours plus bas que moi se trouve l'eau. C'est toujours les yeux baissés que je la regarde. Comme le sol, comme une partie du sol.

Elle est blanche et brillante, informe et fraîche, passive et obstinée dans son seul vice : la pesanteur ; disposant de moyens exceptionnels pour satisfaire ce vice : contournant, transperçant, érodant, filtrant.

A l'intérieur d'elle-même, ce vice aussi joue : elle s'effondre sans cesse, renonce à chaque instant à toute forme, ne tend qu'à s'humilier, se couche à plat ventre sur le sol, quasi cadavre, comme les moines de certains ordres. Toujours plus bas : telle semble être sa devise : le contraire d'excelsior.

Francis Ponge, *Le Parti pris des*

choses

Question : Comment la matérialité propre à l'eau est-elle révélée à travers les trois paragraphes de ce texte ?

Corrigé :

1^{er} paragraphe

Le premier paragraphe se concentre sur la localisation de l'eau dans l'espace par rapport à l'énonciateur. Il y a une insistance marquée par le modalisateur « toujours » qui la situe à un niveau inférieur. « Plus bas, toujours plus bas, toujours les yeux baissés...sol »

Le verbe pronominal « se trouve » correspond à un verbe d'état, il a une valeur durative.

« Toujours les yeux baissés » prend, quant- à lui une valeur itérative, (une fois qui représente toutes les fois). Nous avons donc une isotopie qui relie l'eau à ce qui est inférieur. L'eau n'est pas jaillissante. Le complément de lieu est mis en relief par l'antéposition pour insister sur cette propriété d'infériorité « plus bas ». La dernière phrase est une gradation, « comme le sol, comme une partie du sol, comme une modification du sol ». La répétition de « comme » et « sol » rend un

effet d'obstination attribuée à l'eau à demeurer en bas. La gradation fait passer de l'identification au sol à l'action sur le sol.

2ème paragraphe

Le deuxième paragraphe est descriptif. Les adjectifs sont distribués de façon binaire formant un écho sonore en /b/ blanche et brillante, en /f/ informe et fraîche, en /s/ passive et obstinée.

La première série fait appel à l'ordre visuel, la seconde assure le passage entre le visuel et le tactile « fraîche ».

La troisième série n'est plus de l'ordre du sensoriel, mais annonce un anthropomorphisme de l'eau avec les adjectifs « passive et obstinée » que vient renforcer le mot « vice » ; Ce terme est l'antonyme de vertu, mot généralement associé aux caractéristiques l'eau par l'opinion commune dans des expressions comme « les vertus de l'eau », c'est-à-dire ses propriétés essentielles. Ce terme, vient comme en une provocation prendre une connotation morale. Ce vice est expliqué après les deux points, il consiste en sa pesanteur.

L'accumulation des participes présents, juxtaposés suggèrent plus ou moins des actes nocifs (transpercer, éroder) ou négatifs (contourner, filtrer) qui sont les moyens d'assouvir son vice.

3ème paragraphe

Le paragraphe suivant achève de développer l'idée de vice est poursuivie, le mal s'applique à » l'intérieur « même de l'eau », cette fois la personnification est bien présente, par le verbe « s'humilier » cette fois à l'eau elle-même. Elle se confirme par la comparaison comme les moines

La dernière phrase, « toujours plus bas », reprend la première phrase du premier paragraphe, mais elle s'est enrichie du sens moral.

Le présent qui prend une valeur de présent de vérité d'évidence dans les deux paragraphes précédents est cependant modéré par le verbe « sembler », l'énonciateur ne peut affirmer qu'il s'agit là d'une vérité. Mais « toujours plus bas » semble être sa devise, « le contraire d'excelsior » qui signifie « plus haut ».

La matérialité de l'eau est révélée à travers une description qui fournit des caractéristiques à travers un anthropomorphisme. La dérision à laquelle le poète recourt décline plus ses aspects négatifs plus que ses bienfaits et sa grandeur.²

² D'après La méthode littéraire, D. Costa et F. Moulonguet

Exploitation littéraire

L'exploitation littéraire d'un texte littéraire en classe de FLE peut prendre plusieurs directions. Elle aura pour objectif de donner sens au texte de d'en éclaircir l'opacité.

Elle consiste à analyser et interpréter une œuvre en mettant en avant ses aspects thématiques, stylistiques, structurels et culturels. Voici une démarche générale pour exploiter un texte littéraire de manière efficace.

1. Présentation du texte

Identification de l'œuvre : Titre, auteur, date de publication, genre littéraire.

Contexte historique et culturel : Époque, mouvement littéraire, influences.

Situation du passage : Où se situe le texte dans l'œuvre ? Est-il un extrait clé ?

Compréhension et analyse du contenu

Thématique

- Quels sont les sujets abordés dans le texte ? (amour, pouvoir, nature, injustice, etc.)
- Quelles idées ou valeurs sont mises en avant ?
- Quelle est la portée symbolique du texte ?

Structure et organisation

- Comment le texte est-il construit ? (narratif, descriptif, argumentatif, dialogué...)
- Quelle est la progression des idées ou des événements ?
- Quels sont les moments forts du passage ?

Étude des personnages (portrait, action)

- Qui sont-ils ? Quel est leur rôle ?
- Quelle est leur évolution au fil du texte ?
- Quelles relations entretiennent-ils entre eux ?

Élaborer le schéma actantiel (pour des apprenants avec un niveau av avancé)

Analyse stylistique

Figures de style et procédés littéraires

- Métaphores, comparaisons, personnifications...
- Anaphores, allitérations, hyperboles...

Le registre et le ton

- Est-il lyrique, tragique, ironique, pathétique, épique ?
- Comment influe-t-il sur la réception du texte ?

Le langage et le style de l'auteur

- Le texte est-il poétique, sobre, ampoulé, réaliste ?
- Quel effet produit-il sur le lecteur ?

Interprétation et ouverture

- Quel est le message du texte ?
- Quels liens peut-on faire avec d'autres œuvres littéraires ?
- Quelle est son actualité ? Sa portée universelle ?

Quelques notions clés

1. Les genres littéraires

Parmi les genres littéraires, on reconnaît le théâtre, la poésie, le roman, la nouvelle, le conte et l'essai.

Le théâtre

Est écrit pour être joué, il répond à des normes, car il doit être joué sur scène.

Parmi les œuvres théâtrales, il faut compter la tragédie, la comédie, le vaudeville ou encore le drame.

La poésie

Est fondée sur les images, les figures de style et le rythme. Le vers est une unité rythmique fréquemment utilisée en poésie. La versification concerne la théorie des règles de composition du vers. Elle comprend la métrique (qui est l'étude des unités de mesure du vers, qu'on appelle pieds ou syllabes).

Le conte

Est un récit court dont la portée peut être didactique, moralisante, ou distractive.

La nouvelle

Est un récit plus court que le roman.

Le roman

Est un récit long qui est constitué d'une intrigue, de personnages qui agissent dans un temps et un espace précis.

Il existe des sous-genres du roman tels que le roman de formation, le roman épistolaire, le roman policier, de science-fiction, roman historique, Le roman-fleuve.

2. L'intrigue dans le roman

« Le roman organise les éléments narratifs, agence la succession des actes et des événements de façon à former une trame selon une logique généralement causale et chronologique. C'est ce que l'on nommera intrigue » J.P. Goldenstein

3. Auteur/narrateur/ énonciateur

L'auteur

Est l'homme **réel** qui vit ou a vécu et qui a écrit le texte que le lecteur entreprend de lire.

Le narrateur

Est une instance de discours fictive, qui raconte le récit. On dit qu'il s'agit « d'un être de papier » pour l'opposer à la personne réelle de l'auteur.

L'énonciateur

Celui à qui est attribué un énoncé, celui qui parle.

4. Diégèse

Univers de la fiction par opposition à l'univers du réel. Tout ce qui se rapporte à un univers strictement fictif.

5. Le narrateur et l'histoire narrée

Le narrateur peut-être :

Homodiégétique : Il fait partie de l'histoire narrée

Hétérogiégétique: Il ne fait pas partie de l'histoire narrée

Autodiégétique : Il raconte sa propre histoire.

6. Focalisation

Désigne le point de vue que le narrateur adopte lorsqu'il raconte une histoire. La focalisation peut-être :

Externe

Le narrateur est simple témoin. IL ne peut que narrer les actions, les paroles ou les gestes. Il n'a pas accès aux sentiments ou aux pensées des personnages.

Interne

Le narrateur est représenté dans la fiction et il raconte l'histoire selon son point

de vue. Le lecteur les perçoit selon les pensées et les sentiments du narrateur.

Zéro : Le narrateur n'est pas représenté dans l'univers de la fiction. La perception n'est plus représentée et le narrateur domine personnages et histoire, sa vision des deux est illimitée et omnisciente.

7. Les registres de langue

Ils constituent le reflet de la culture et du milieu du personnage. Selon l'idée que l'auteur veut transmettre sur son personnage, il lui fera employer un registre courant (langage sans effet particulier, simple), familier (langage populaire, voire vulgaire), soutenu (recherché)

8. Pour étudier un texte littéraire il y a deux étapes à suivre :

A. le repérage des faits de langue

- le lexique
- la syntaxe
- la musicalité (rythme, sonorités)

B. Leur interprétation

Chaque fait de langue donne lieu à une interprétation de l'effet produit. L'ensemble des interprétations successives donne une vision synthétique du texte étudié.

9. Dénotation /connotation

Valeur dénotative : C'est le sens qu'a le mot dans le dictionnaire.

Valeur connotative : C'est le sens ajouté à la signification propre du mot, d'après le contexte, l'environnement social ou affectif.

10. Polysémie

Lorsqu'un mot ou un texte peut être compris sous plusieurs sens à la fois, on dit qu'il est polysémique.

11. Champ lexical

C'est l'ensemble des mots qui appartiennent à un même thème.

12. Isotopie

L'isotopie sémantique est la redondance dans un texte d'éléments qui permettent de comprendre celui-ci comme un tout cohérent. Repérer les mots qui font partie d'un même champ lexical permet de définir le thème

13. Thème

Le thème littéraire, c'est l'idée qui est développée dans un texte, le sujet général abordé dans une œuvre littéraire.

14. Mythe

Récit fabuleux qui met en scène des êtres symboliques ou surnaturels, des fantômes, des actions imaginaires collectives dans le but d'apporter des réponses à l'homme sur le monde et la condition humaine.

15 Polyphonie

La polyphonie narrative telle que la définit Bakhtine renvoie à l'existence, dans un roman, d'une pluralité de voix et de consciences sans que l'auteur n'intervienne pour trancher entre toutes ces voix et ces consciences.

16. Effet de réel

Conséquence du pacte de lecture ; le lecteur croit à l'existence d'un objet ou d'un personnage construit par des mots.

17. Tonalités d'un texte : Elles peuvent être

- **lyrique** : Expression mélodieuse de sentiments intimes
- **pathétique** Expression d'une forte émotion
- **tragique** : Expression d'un conflit qui déchire le héros
- **épique** : L'épopée est un genre littéraire caractérisé par la grandeur de l'action du héros et sa simplification, le héros porte avec lui le destin d'un peuple.

- **polémique** : Expression d'une attitude critique, voire agressive
- **ironique** : Suppose une distance entre ce qui est dit et ce qui veut être signifié
- **fantastique** : Intrusion d'un élément irrationnel dans le monde quotidien
- **comique** : Expression d'une logique détournée pour provoquer le rire. Il existe un comique de mots, de gestes, de situation.

18. Culture/ référents culturels

La culture : C'est ce qui est appris, transmis, produit et inventé dans une même communauté.

Le référent : Est l'objet réel ou imaginaire du monde extralinguistique à quoi le texte renvoie.

Le référent culturel : Est un élément culturel (idée, règle, usage, coutume, comportement) que l'on retrouve dans une même communauté.

19. Mise en abyme : La mise en abyme est un procédé de miroir ou d'enchâssement d'un récit dans un autre récit. C'est une forme particulière d'intertextualité puisqu'un texte est reproduit à l'intérieur du même texte.

20. Acculturation : « *l'adaptation à une culture étrangère qui renvoie à un phénomène de désadaptation culturelle consécutive à la présence dans le champ social d'un même individu de deux cultures différentes véhiculant des normes et modèles incompatibles* » selon Toualbi Radia

21. Interculturalité : Elle est fondée sur le principe de vivre ensemble pour des populations de cultures diverses qui ont en commun le respect mutuel et qui mettent en avant la volonté de partage et de reconnaissance des différences.

22 Catharsis : Mot grec employé par Aristote pour désigner l'effet de la tragédie qui doit selon lui, exciter chez le spectateur des émotions de terreur et de pitié afin qu'il soit moins exposé à ces émotions dans la vie de la Cité, puisqu'il les a éprouvées lors du spectacle fictif. La catharsis est une purification.

23. Intertextualité : C'est la relation qui existe entre deux ou plusieurs textes différents, Ces relations peuvent être une présence effective d'un texte dans un

autre comme la citation, ou la référence, qui renvoie à un titre, un auteur, un personnage de roman ou une situation précise, c'est la forme explicite et allusion est une forme moins implicite.

C'est alors la compétence culturelle du lecteur qui peut déterminer la présence d'un autre texte dans le texte.

24 Engagement en littérature : Théorie de la littérature engagée développée par Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?* Qui postule que l'écrivain participe pleinement au monde social et doit par conséquent intervenir par ses œuvres, dans les débats de son temps.

Travaux dirigés :

Théâtre

Le cadavre encerclé

Un silence, puis la voix de Lakhdar reprend.

Ici sont étendus dans l'ombre les cadavres que la police ne veut pas voir ; mais l'ombre s'est mise en marche sous l'unique lueur du jour, et le tas de cadavres demeure en vie, parcouru par une ultime vague de sang, comme un dragon foudroyé rassemblant ses forces à l'heure de l'agonie, ne sachant plus si le feu s'attarde sur sa dépouille entière ou sur une seule des écailles à vif dont s'illumine son antre ; ainsi survit la foule à son propre chevet, dans l'extermination qui l'arme et la délivre, ici même abattu, dans l'impasse natale, un goût ancien me revient à la bouche, mais ce n'est plus la femme qui m'enfanta ni l'amante dont je conserve la morsure, ce sont toutes les mères et toutes les épouses dont je sens l'étreinte hissant mon corps loin de moi, et seule persiste ma voix d'homme pour déclamer la plénitude d'un masculin pluriel ; je dis Nous et je descends dans la terre pour ranimer le corps qui m'appartient à jamais ; mais dans l'attente de la résurrection, pour que, Lakhdar assassiné, je remonte d'outre-tombe prononcer mon oraison funèbre, il me faut au flux masculin ajouter le reflux pluriel, afin que la lunaire attraction me fasse survoler ma tombe avec assez d'envergure... Ici je me dénombre et n'attend plus la fin. Nous sommes morts. Phrase incroyable. Nous sommes morts assassinés. La police viendra bientôt nous ramasser. Pour l'instant, elle nous dissimule, n'osant plus franchir l'ombre où nulle force ne peut plus nous disperser. Nous sommes morts à l'insu de la ville... Une vieille femme suivie de ses marmots nous a vus la première. Elle a peut-être ameuté les quelques hommes valides qui se sont répandus à travers nous, armés de pioches et de bâtons pour nous enterrer par la force... Ils se sont

approchés, à pas de loup, levant leurs armes au-dessus de leur tête, et les habitants les observaient du fond de leurs demeures éteintes, partagés entre l'angoisse et la terreur à la vue de des fantômes penchés sur le charnier. Un grand massacre avait été perpétré. Durant toute la nuit, jusqu'à la lueur matinale qui s'éveille à présent, les habitants restèrent claquemurés, comme s'ils prévoyaient leur propre massacre, et s'y préparaient dans le recueillement ; puis les fantômes eux-mêmes cessèrent leurs allées et venues, et les derniers chats firent le vide ; des passants de plus en plus rares s'inquiétaient de nos rôles, et s'arrêtaient un instant sur les lieux de la mêlée ; aucune patrouille ne vint troubler nos furtives méditations ; (...)

Kateb Yacine

Questions :

1. Le cadavre encerclé est la première tragédie écrite par Kateb Yacine alors qu'il vit de petits boulots à Montreuil. Quel est le thème traité dans cette pièce ?
2. Comment identifiez-vous ce passage par rapport aux différents éléments qui construisent une pièce de théâtre ?
3. Peut-on faire la part du réel et celle de la fiction ? Qu'est-ce qui donne à ce texte sa force évocatoire ?

Poésie

Après trois ans

Ayant poussé la porte étroite qui chancelle,
Je me suis promené dans le petit jardin
Qu'éclairait doucement le soleil du matin,
Pailletant chaque fleur d'une humide étincelle.

Rien n'a changé. J'ai tout revu : l'humble tonnelle
De vigne folle avec les chaises de rotin...
Le jet d'eau fait toujours son murmure argentin
Et le vieux tremble sa plainte sempiternelle.

Les roses comme avant palpitent ; comme avant,
Les grands lys orgueilleux se balancent au vent.
Chaque alouette qui va et vient m'est connue.

Même j'ai retrouvé debout la Velléda
Dont le plâtre s'écaille au bout de l'avenue,
Grêle, parmi l'odeur fade du réséda.

Verlaine (Poèmes Saturniens)

Analysez ce texte en vous aidant des questions suivantes :

- Quelle est la forme du poème ?
- Dans le premier quatrain relevez et classez les adjectifs ? Qu'expriment-ils ?
- Dans le second quatrain et le premier tercet, y-t-il des images des

métaphores et quelles sont les expressions qui mènent les attributs de l'humain à des objets inanimés ? Pourquoi ?

- Étudiez les pronoms personnels, quelle conclusion en tiré sur la nature du poème.

Corrigé

Dans le premier quatrain, les adjectifs, étroite(porte), petit (jardin) renvoient à la dimension associés au participe « pailletant » et le lexème étincelle » qui convoquent l'univers de l'infiniment petit donnent une image de ce qui est petit et , discret et intime.

2 L'impression d'intimité qui se dégage du jardin revisité après trois ans est celle d'une intemporalité annoncée dans le deuxième quatrain : « rien n'a changé »et poursuivie dans le tercet suivant : « comme avant » répété et constituant un contre-rejet pour sa mise en valeur. D'autre part ces deux paragraphes comportent des images, des métaphores qui animent la nature : « folle, humble, orgueilleux » attribués respectivement à la vigne, à la tonnelle, aux lys sont des personnifications. Ces personnifications sont renforcées par le « murmure » de l'eau et la « plainte du vieux tremble ». Le jardin est humanisé. Le poète donne l'impression de retrouver des amis.

Ce procédé qui fait appel à plusieurs sens, la vue avec le mouvement l'ouïe, l'odorat, « l'odeur fade du réséda » peint un tableau vivant.

3.Le pronom personnel utilisé est celui de la première personne. C'est un poème lyrique qui décrit un jardin avec ses mouvements, ses couleurs, ses odeurs, ses objets intimes ; le poète évoque un lieu avec nostalgie où il a dû passer des moments de bonheur.

EXTRAIT 1.

Texte constitué d'après *Le jugement de Salomon*

Alors deux femmes vinrent se présenter devant le roi.

A

L'une dit : « Je t'en supplie mon Seigneur, moi et cette femme, nous habitons la même maison, et j'ai eu un enfant, trois jours après, elle a eu à son tour un enfant. Le fils de cette femme mourut une nuit parce qu'en dormant elle l'avait étouffé. Elle se leva au milieu de la nuit, prit mon fils alors que je dormais et mit le sien mort auprès de moi.

Le matin, je m'aperçus que mon fils était mort, mais je le regardai attentivement et découvrit que ce n'était pas le mien. »

L'autre femme dit : « Non, mon fils c'est le vivant, et ton fils c'est le mort. »

-Le roi dit : » Celle-ci dit : mon fils c'est le vivant, et ton fils c'est le mort. » et celle-là dit : « Non ton fils c'est le mort, et mon fils c'est le vivant.

B

-Le roi dit : « Apportez-moi une épée ! »

Et l'on apporta l'épée du roi dit : « Coupez l'enfant en deux et donnez en une moitié à chacune. »

La femme dont le fils était vivant s'écria : « Pardon mon Seigneur. Donnez-lui le bébé vivant, mais ne le tuez pas. »

L'autre disait : « Il ne sera ni à toi ni à moi, coupez ! »

C

Alors le roi prit la parole : « donnez à la première le bébé vivant, c'est elle qui est la mère. »

1 Comment sont distribués les temps et les modes ?

2 Nous avons découpé le texte en trois parties la partie A, la partie B, et la partie C. A quoi correspondent-elles dans la structure formelle du récit ?

Corrigé

1 Les verbes à l'imparfait marquent la durée et la répétition (je dormais, ce n'était pas, était mort). Ils ne font pas avancer le récit. Par contre, le passé simple a une valeur ponctuelle et fait progresser le récit (mourut, découvris, prit, regardai)

L'impératif présent puis l'indicatif présent permettent de conduire le récit à son dénouement.

La première partie est l'exposé de la situation initiale, nous sommes dans la phase constative.

Les deux femmes prétendent toutes deux dire la vérité. Chacune tient le même discours articulé sur la disjonction « mort/vivant ».

La seconde partie est mise en opposition avec la première par la phrase introductive : Alors le roi prit la parole et dit. La répétition du verbe introductif prit et dit marque l'insistance sur le discours ; Car nous passons du constatif au performatif : Apportez, Coupez, A

2. Les trois moments du récit sont indiqués par le découpage en A,B, C. La phase A correspond à la situation initiale, la phase B correspond à la transformation de la situation avec la mise à l'épreuve de qualification pour les deux femmes. La dernière phase, est la situation finale autorisée par la décision du roi.

EXTRAIT 2

De la vieille qui graissa la paume au chevalier

« Je veux vous raconter une fable d'une vieille pour vous amuser. Elle avait deux vaches. Un jour, elles étaient allées ensemble là où la vieille les mettait pour manger. Et, là le prévôt les a trouvées. Il les a faites mener chez lui. Quand la femme sut cela, elle est y est allée sans plus attendre. Elle le prie qu'il les lui rende. Elle supplie beaucoup mais sans succès, car peu lui chaut à ce traître prévôt tout ce qu'elle dit ou bien lui chante.

- Par ma foi, dit-il, belle vieille, d'abord vous payez votre part avec vos gros deniers qui moisissent dans votre pot.

Alors, la bonne femme s'en retourne, triste et malheureuse, le visage morne. Elle rencontre Hersan, sa voisine, et lui raconte ce qui lui arrive. Hersan lui nomme un chevalier. Qu'elle aille parler à cet homme important, qu'elle parle bien, et qu'elle soit habile et prudente et si elle lui graisse d'abord la paume, il lui fera ravoir ses vaches toutes libres et sans autres charges.

La bonne femme est allée chercher de la graisse de veau, car elle n'était ni rusée ni fine. Elle s'en vint droit au chevalier qui était devant sa maison. Le chevalier avait par hasard mis ses mains sur ses reins. La femme va par derrière et lui passe la graisse sur la paume. Quand celui-ci se sent la paume enduite, il s'est retournée vers la vieille.

6 Bonne femme, que fais-tu ici ?

- Sire, pour l'amour de Dieu, merci... Eh bien, il me fit dit que je vinsse à vous et que je vous graissasse la paume et si je pouvais faire cela j'aurais mes vaches toutes libres.

- Celle qui t'indiqua ce que tu devais faire entendais tout à fait autre chose. Mais je te promets que pour cela tu n'y perdras rien. Tu auras tes vaches et tu seras tranquille et je te laisse les prés et l'herbe.

Ce qui arriva dans ce proverbe

Je le dis aux riches et puissants

Qui sont trop faux et trahissant.

Ils vendent la parole et bon sens.

La loi les laisse indifférents.

Apprendre tous se laissent aller.

Les droits du pauvre se font payer. »

D'après Contes pour rire ? Traduits par Scott, U.G.E., coll. « 10/18 », N°147, 1977, pp.57-58

Questions

1. Comment ce texte est-il structuré ? Sur quel malentendu est-il fondé ? Que pensez-vous de la morale ?

2. Etudiez les verbes employés au subjonctif

Corrigé

1. Conte, fabliau, proverbes sont des genres brefs et dont la distinction n'a pas été établie distinctement dans la littérature française du moyen âge dont fait partie ce texte écrit dans une langue et un style anciens, à l'image du terme « prévôt » qui est une fonction institutionnelle qui n'est plus en usage.

Cependant ce texte est désigné comme conte et comporte une morale. L'histoire est encadrée par un prologue « je veux vous raconter... » et par la leçon de morale finale.

Le prologue inscrit le conte dans une interaction verbale, selon la structure « Je - Vous » mettant en relation le narrateur et le lecteur. L'objectif de cette interaction est la distraction « pour vous amuser ». La morale est distinguée typographiquement du reste du texte, elle révèle qu'au-delà de la dist De la vieille qui grassa la paume au chevalier

« Je veux vous raconter une fable d'une vieille pour vous amuser. Elle avait deux vaches. Un jour, elles étaient allées ensemble là où la vieille les mettait pour manger. Et, là le prévôt les a trouvées. Il les a faites mener chez lui. Quand la femme sut cela, elle est y est allée sans plus attendre. Elle le prie qu'il les lui rende.

Elle supplie beaucoup mais sans succès, car peu lui chaut à ce traître prévôt tout ce qu'elle dit ou bien lui chante.

- Par ma foi, dit-il, belle vieille, d'abord vous payez votre part avec vos gros deniers qui moisissent dans votre pot.

Alors, la bonne femme s'en retourne, triste et malheureuse, le visage morne. Elle rencontre Hersan, sa voisine, et lui raconte ce qui lui arrive. Hersan lui nomme un chevalier. Qu'elle aille parler à cet homme important, qu'elle parle bien, et qu'elle soit habile et prudente et si elle lui graisse d'abord la paume, il lui fera ravoir ses vaches toutes libres et sans autres charges.

La bonne femme est allée chercher de la graisse de veau, car elle n'était ni rusée ni fine. Elle s'en vint droit au chevalier qui était devant sa maison. Le chevalier avait par hasard mis ses mains sur ses reins. La femme va par derrière et lui passe la graisse sur la paume. Quand celui-ci se sent la paume enduite, il s'est retournée vers la vieille.

6 Bonne femme, que fais-tu ici ?

-Sire, pour l'amour de Dieu, merci...Eh bien, il me fit dit que je vinsse à vous et que je vous graissasse la paume et si je pouvais faire cela j'aurais mes vaches toutes libres.

- Celle qui t'indiqua ce que tu devais faire entendais tout à fait autre chose. Mais je te promets que pour cela tu n'y perdras rien. Tu auras tes vaches et tu seras tranquille et je te laisse les prés et l'herbe.

Ce qui arriva dans ce proverbe

Je le dis aux riches et puissants

Qui sont trop faux et trahissant.

Ils vendent la parole et bon sens.

La loi les laisse indifférents.

Apprendre tous se laissent aller.

Les droits du pauvre se font payer. »

D'après Contes pour rire ? Traduits par Scott, U.G.E., coll. « 10/18 », N°147,1977, pp.57-58

Questions

1.Comment ce texte est-il structuré ? Sur quel malentendu est-il fondé ? Que pensez-vous de la morale ?

2. Étudiez les verbes employés au subjonctif

Corrigé

1.Conte, fabliau, proverbes sont des genres brefs et dont la distinction n'a pas été établie distinctement dans la littérature française du moyen âge dont fait partie ce texte écrit dans une langue et un style anciens , à l'image du terme « prévôt » qui est une fonction institutionnelle qui n'est plus en usage.

Cependant ce texte est désigné comme conte et comporte une morale. L'histoire est encadrée par un prologue « je veux vous raconter... » et par la leçon de morale finale.

Le prologue inscrit le conte dans une interaction verbale, selon la structure « Je - Vous » mettant en relation le narrateur et le lecteur. L'objectif de cette interaction est la distraction « pour vous amuser ». La morale est distinguée typographiquement du reste du texte, elle révèle qu'au-delà de la distraction le but véritable de l'énonciateur était différent (« je le dis aux riches et puissants »), puisque de ce récit il tire une vérité générale : « les droits du pauvre se font payer ».

Pour autant, le récit s'achève sur une note euphorique, la vieille récupère ses vaches sans payer le prévôt ; sa naïveté lui a servi à échapper au prévôt. Le lecteur peut conclure que, contrairement à la morale du texte, les riches et puissants ne sont pas tous corruptibles.

Le récit situé entre le prologue et la morale prend une valeur argumentative. Il est fondé sur la polysémie du verbe « graisser ». La vieille l'a compris dans son sens premier « passer de la graisse » alors que sa voisine l'a utilisé dans le sens connoté. « Soudoyer, acheter, corrompre ». L'expression consacrée dans la langue française est « graisser la patte ». »

2.« Il me fut dit que je vinsse à vous et que je vous graissasse la paume »

Les verbes « venir » et « graisser » sont à l'imparfait du subjonctif et ils sont introduits par le verbe « dire » lui-même conjugué au passé simple à la voix passive. Ils sont contenus dans une subordonnée conjonctive. Le verbe « dire » a le sens d'un conseil ayant valeur d'ordre qui commande l'emploi du subjonctif selon la concordance des temps.

En réaction le but véritable de l'énonciateur était différent (« je le dis aux riches et puissants »), puisque de ce récit il tire une vérité générale : « les droits du pauvre se font payer ».

Pour autant, le récit s'achève sur une note euphorique, la vieille récupère ses vaches sans payer le prévôt ; sa naïveté lui a servi à échapper au prévôt. Le lecteur peut conclure que, contrairement à la morale du texte, les riches et puissants ne sont pas tous corruptibles.

Le récit situé entre le prologue et la morale prend une valeur argumentative. Il est fondé sur la polysémie du verbe « graisser ». La vieille l'a compris dans son sens premier « passer de la graisse » alors que sa voisine l'a utilisé dans le sens connoté. « Soudoyer, acheter, corrompre ». L'expression consacrée dans la langue française est « graisser la patte ». »

2.« Il me fut dit que je vinsse à vous et que je vous graissasse la paume »

Les verbes « venir » et « graisser » sont à l'imparfait du subjonctif et ils sont introduits par le verbe « dire » lui-même conjugué au passé simple à la voix passive. Ils sont contenus dans une subordonnée conjonctive. Le verbe « dire » a le sens d'un conseil ayant valeur d'ordre qui commande l'emploi du subjonctif selon la concordance des temps.

Exploitation interculturelle

Martine Abdallah Pretceille définit l'interculturel comme *« une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle »*. Elle précise que l'interculturalité est *« l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels [...] générés par les interactions de culture, dans un échange réciproque et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en question »*

L'interculturel implique une relation d'échange entre différentes cultures, une relation de médiation entre elles par l'intermédiaire de leurs porteurs.

L'interculturel est une conséquence de la mobilité spatiales. Les individus au XXI siècle ayant tendance au déplacement, il a fallu trouver une réponse pragmatique à la problématique posée, notamment celle consistant à intégrer les migrants dans le sac d'accueil.

Le lexème « interculturel » construit sur le préfixe « inter » et que le mot « culture » signifie échange de culture, élimination des barrières pour une reconnaissance de l'autre avec ses représentations, sa conception du monde, ces valeurs. A l'encontre de la vision néocolonialiste, on a voulu renforcer l'image positive des communautés étrangères et de leur identité culturelle.

Aux états unis les universités ont ouvert des départements de communication interculturelle. C'est autour des années quatre-vingts que ce concept est intégré en didactique des langues étrangères grâce à l'approche communicative avec la publication d'ouvrages et d'articles de M. Abdallah Pretceille, Louis Porcher et Geneviève Zarate. L'approche communicative en faisant la différence entre culture savante et culture du quotidien conduit à privilégier le comportement dans les relations de la vie courante.

Le terme culture est donc pris dans son sens anthropologique et ethnographique. Il couvre un ensemble complexe, qui englobe l'art, la croyance, la morale, le droit, les mœurs et habitudes collectives d'une société. Porcher prend l'acception dans son sens large et la définit ainsi :

« Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de très nombreuses cultures plus petites, plus sectorisées. Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus c'est-à-dire les héritages dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » (Porcher, 1995 : 5)

En didactique des langues étrangères, il s'agit de construire l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une compétence de communication en tenant compte des acquisitions déjà présentes, celle de la langue et de la culture d'origine.

Le fait que la culture soit étroitement liée à la littérature a entraîné les didacticiens à envisager une réflexion sur l'interculturalité.

En point de départ est l'identité de l'apprenant, celui-ci en ayant conscience des critères qui fondent sa propre culture, sera à même d'objectiver ceux de la langue étrangère. Ainsi il sera relativisé les ambiguïtés de la culture étrangère, en minimisant son propre système de références. L'interculturel aide en premier lieu à aller au-delà de l'insécurité ressentie face à l'inconnu.

Dans cette perspective les documents authentiques (menus de restaurant, carte de métro...) aident à découvrir une culture autre, à aider à s'orienter dans un espace différent et à comprendre le mode de vie des autres. En revanche, le texte littéraire est par essence même, du fait de sa complexité le document qui

favorise l'interculturel.

L. Porcher et M. Abdellah Perceille considèrent que le texte littéraire est le lieu emblématique de l'interculturel.

En effet, de par sa richesse, sa polysémie le texte littéraire permet au lecteur de se distancier, de focaliser l'attention sur les différences de représentation par les regards croisés de lecteur, de l'auteur, des personnages.

Amor Séoud précise « *Le contact avec les textes littéraires grâce à leur polysémie est le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle* » (A Séoud 97 :15)

De plus, le discours littéraire est le lieu de rencontre de nombreuses strates culturelles, lieu de brassages, d'articulations de sphères géographiques différentes. Les traces culturelles ressortent à travers la littérature maghrébine, africaine, québécoise etc. Cette littérature est constituée de négociations, de réappropriations de mouvements où les questions de l'identité et de l'altérité sont mises en évidence.

Le texte littéraire est constitué d'éléments géographiques, historiques, économiques et sociaux. Il représente une vision du monde d'un contexte particulier révélateur d'une culture. Par conséquent, les finalités en didactique du texte littéraire, dans la perspective culturelle et interculturelle sont nombreuses : elles sont éducatives, linguistiques, affectives et morales.

1. La démarche interculturelle permet d'entrer en contact avec l'autre en considérant le texte littéraire comme un **médiateur**.

Dans un texte littéraire, la charge culturelle comprend la culture savante, celle qui fournit une explication des mots de la langue-cible, et la culture partagée qui attribue à ces mots leur usage social et leur référent culturel, selon Galisson. Le texte littéraire, qui est une fiction ou une production de l'imaginaire, renferme des valeurs partagées, ce sont elles qui permettent l'échange.

Puisque le texte littéraire est facteur de l'histoire, la géographie, la société dans un contexte particulier, il est issu et en même temps, révélateur d'une vision

du monde.

L'interculturel s'intéresse à la culture en tant que miroir du monde, c'est-à-dire un ensemble de significations propres à un groupe donné, qui comprennent sa manière de voir ses croyances, son imaginaire.

Il s'agit donc des aspects **internes, peu visibles**, qui permettent au groupe de se positionner et de positionner les autres face au groupe.

L'interculturel implique une relation entre des cultures différentes. L'accès à la culture permet de comprendre une société et **d'accéder à l'implicite** à travers des échanges non verbaux entre les personnes, d'accéder à cet implicite. La culture offre une base pour comprendre une langue étrangère, d'où l'expression « langue-culture » introduite par R. Galisson.

Il y a dans la démarche interculturelle un échange qui permet de dépasser les différences, les préjugés, et de s'enrichir mutuellement.

Lorsqu'un lecteur tente d'interpréter un texte ayant une identité socioculturelle déterminée, cela pourrait entraîner le rejet ou l'incompréhension. L'interculturel intervient afin de les éviter et ouvrir à l'échange grâce à la spécificité polysémique du texte littéraire.

Processus en trois temps

Porcher décrit un processus en trois temps dans la démarche interculturelle : la décentration, l'altérité et l'intersubjectivité.

- la décentration consiste à se mettre à la place de l'autre
- l'altérité est le rappel au sujet qu'il est lui-même un alter pour l'autre (prise de conscience de l'autre, mais aussi de soi)
- l'intersubjectivité oblige à considérer l'autre dans son humanité, à aller vers l'autre avec son identité, vers sa rencontre et non son affrontement.

2. La notion d'universel-singulier et la lecture littéraire

La littérature incarne l'articulation entre universalité et singularité, car les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus de façon différente par chaque individu. Elle ouvre un espace à la fois commun et singulier, selon Pretceille.

Aussi les didacticiens considèrent que la lecture littéraire doit être précoce chez les apprenants. Activité principalement dialogale, elle développe l'échange entre le texte et le lecteur, entre les lecteurs et permet à l'apprenant de développer ses capacités interprétatives.

La lecture littéraire a une dimension interculturelle, elle permet de situer les œuvres en relevant les ressemblances, à travers la pluralité des situations, des personnages, des cultures différentes et des modèles multiples.

La compréhension passe par la lecture littéraire qui met en lumière des systèmes de pensée et des représentations culturelles permettant aux apprenants de repérer les implicites et de dégager les valeurs humaines universelles.

Les bénéfices de la lecture littéraire sont utiles à prendre en considération. Elle développe la formation à la lecture à travers les multiples connaissances culturelles et linguistiques, un regard nouveau sur soi et sur l'autre, elle conduit au décentrement, et elle apprend à comparer, à réfléchir.

La littérature forme et transforme, pour cela le texte littéraire doit être intégré à tout enseignement des langues.

TD 4

Jeudi. Omar n'avait pas classe. Aïni ne savait comment se défaire de lui. Elle déposa au milieu de la pièce un brasero³ bourré de poussière de charbon qui brûlait difficilement.

On pensait : c'en est fini du froid ; puis l'hiver faisait un brusque retour sur la ville et incisait l'air avec des millions d'arêtes tranchantes. A Tlemcen, quand en février la température tombe, il neige sûrement.

Omar appliquait sur le carreau ses pieds, qui étaient de glace. Les jambes nues jusqu'aux genoux, vêtus d'une mince tunique retroussée par-dessus des pantalons de toile, les épaules serrées dans un fichu en haillons, Aïni grondait, prise d'une agitation fébrile. - Omar, resteras-tu tranquille ! fit-elle.

L'enfant couvait le brasero. Il en remua le fond. Quelques braises vivotaient dans la cendre. Il se rôissait les mains, qui blanchissaient peu à peu, énormes comme des fruits blets, et les appliquait sur ses pieds. Le dallage rouge vif faisait mal à voir. Omar se recroquevilla devant le fourneau... Le brasero défaillait dans la chambre sombre et humide. Omar ne réchauffait que ses mains ; ses pieds le démangeaient irrésistiblement. Le froid, un froid immobile, lui griffait la peau. Il cala son menton sur ses genoux. Accroupi en chien de fusil, il amassait de la chaleur. Ses fesses posées sur une courte peau de mouton pelée étaient endolories. Il finit par somnoler, serré contre lui-même, avec la pensée lancinante qu'il n'y avait rien à manger. Il ne restait que de vieux croûtons que la tante leur avait apportés. La matinée, grisâtre, s'écoulait minute après minute.

Soudain, un frémissement lui parcourut le dos : il se réveilla, les jambes engourdis et pleines de fourmillements. Le froid pinçait intolérablement. Le fourneau avait disparu : Aïni l'avait emporté. A l'autre extrémité de la pièce, assise en tailleur, le brasero posé sur une de ses cuisses, elle marmonnait toute seule.

³ Chauffage

Elle le vit ouvrir les yeux : -Voilà tout ce que nous a laissé ton père, ce propre- à-rien : la misère ! explosa-t-elle. Il a caché son visage sous la terre et tous les malheurs sont retombés sur moi. Mon lot a été le malheur. Toute ma vie ! Il est tranquille, dans sa tombe. Il n'a jamais pensé à mettre un sou de côté. Et vous vous êtes fixés sur moi comme des sangsues. J'ai été stupide. J'aurais dû vous lâcher dans la rue et fuir sur une montagne déserte. Mon Dieu, qui pouvait l'arrêter à présent ? Son regard noir, tourmenté, luisait. -Mon destin de malheur, murmura-t-elle. Omar se taisait.

La grande maison de Mohamed Dib

Questions

- Comment l'auteur représente la famille algérienne des années cinquante à travers cet extrait ?
- Pourquoi l'auteur a choisi de dresser ce tableau des algériens ?

TD 5

Entourés de mégots consumés, Lakhdar contemple par la portière les champs de tabac, de laine...

Travailler dans la nature comme grand-père, ne serait-ce pas la meilleure manière de vivre, puisqu'il n'est plus question d'étudier ?

Dans ce wagon de troisième classe, une famille de campagnards s'apprête à descendre. Un jeune marin français aide le mari à rassembler une demi-douzaine de couffins, où les poules et les légumes voisinent avec les layettes du bébé. Lakhdar triture sa moustache : signe d'émotion ou perplexité ?

...le 8a montré que la gentillesse de ce marin peut faire face à la cruauté ; ça commence toujours par la condescendance...Que fait-il dans un train algérien, ce marin, avec son accent marseillais ? Évidemment le train est fourni par la France...Ah ! Si nous avions nos propres trains ...D'abord les paysans seraient à l'aise. Il n'aurait pas besoin de trémousser à chaque station, de crainte d'être arrivés. Ils sauraient lire. Et en arabe ! Moi aussi, j'aurais à me rééduquer dans notre langue. Je serai le camarade de classe de mon grand-père [...]

-Encore deux stations, et on est à Bône. Quel soleil mes aïeux ! Soupire le marin [...]

Lakhdar lorgne avec une moue son pantalon de coutil.

« Pas brillant, mon costume, pour un premier voyage chez des parents riches. Que faire dans une ville comme Bône avec cinq cent franc ? Je pourrais écrire à mon grand-père. Ce serait honteux. J'ai bien fait de partir sans rien dire... Ils ont sûrement appris ma libération. J'écirai de Bône au grand-père. A part lui, ils seront heureux de savoir que je suis exclu du collège. Ils croient que je leur rapporterais davantage en travaillant. Ils se trompent. Pauvre mère !

KATEB Yacine. *Nedjma* 1956

TD 6

Mon grand-père aimait le jardinage, la marche, et s'employait à accomplir ses achats lui-même, sans l'aide de personne. Il ne demandait d'ailleurs jamais rien aux autres, refusant vraisemblablement de tracasser son entourage. Faire les courses était sa façon de se maintenir en forme, mais fut ironiquement l'une des raisons qui le conduisit à l'inévitable [...] Mes souvenirs de lui restaient aussi clairs que du cristal. Je garderais longtemps en mémoire l'image d'un homme sobre, érudit et sensible, même si les apparences avaient toujours eu cette déplorable tendance à défigurer la réalité, convertissant la discrétion en une inexplicable froideur pour autrui, travestissant l'intelligence en une sorte d'arrogance gratuite, et faisant passer le manque de conversation pour une profonde antipathie envers ceux qui étaient trop empressés de juger et condamner.

Lorsque je partais à Tlemcen avec mes parents, étant dans l'incapacité de communiquer ou même de jouer avec mes cousins, je m'assoiais très souvent avec mon grand-père. C'était ma mère qui avait installé un dialogue entre nous. Moi qui pensais que l'allais l'ennuyer, je pris conscience très vite que ma compagnie ne lui déplaisait d'aucune façon bien au contraire. Nous nous lançions dans d'interminables discussions sur la géographie, les espèces animales et végétales...et autres sujets qui pouvaient compléter mon éducation, curieux comme j'étais.

C'était les plus simples intentions envers lui qui le rendait heureux. Je me rappelle le jour où il partit chez le coiffeur et revint une heure plus tard. Personne ne remarqua sa nouvelle tête, même pas ses propres enfants. J'avais constaté pour ma part le changement opéré sur sa coupe de cheveux en lui déclarant : « Bsahtek Papi ». Il avait discrètement réagi, mais ne s'était pas prononcé pour autant. Il prit quelques secondes avant de s'être enfin adressé à ma mère, en disant : « Hada houwa wlidi... »

Comme à son Habitude, un matin papi traînait son petit chariot en direction du grand marché de Tlemcen chez son marchand de fruits. Celui-ci lui promit des figues de bien meilleure qualité que celles achetées la veille. Les heures défilèrent les unes après les autres sans nouvelles de lui [...] Jamais il ne prit autant de temps pour une formalité aussi ordinaire [...] 14h passé, il était désormais impérieux de se lancer à sa recherche...

M, Messaoudi. *En dépit du temps*. P : 64-71

Consigne

Relevez les énoncés qui relèvent du rapport à soi et à l'autre et analysez-les.

Argumentation et texte littéraire

Le texte argumentatif n'a pas pour but de transmettre un savoir, mais de convaincre et de persuader. L'argumentation est, en effet, une interaction.

Il y a deux types de textes argumentatifs : l'explication argumentative et la réfutation.

L'explication argumentative consiste à exposer un point de vue, l'expliquer, le mettre en valeur. La réfutation rejette une thèse adverse pour mieux en défendre une autre.

Les stratégies argumentatives ne sont pas propres au seul texte argumentatif. Elles peuvent déterminer la construction d'un récit, d'une description. Mais elles sont essentielles dans le pamphlet et l'essai.

Leur efficacité repose sur des phénomènes de cohésion sémantique, lexicale et syntaxique, sur des modes de raisonnement (inductif/ déductif) et d'enchaînement (causal, consécutif, oppositif).

1. Caractéristiques

Le texte argumentatif est construit autour d'une thèse qui est l'idée directrice, sur des arguments et des exemples.

La thèse est fondée sur un raisonnement logique. Les étapes sont articulées par des connecteurs.

2. Types de raisonnement

- Le raisonnement inductif

Il part de faits particuliers pertinents pour aboutir à une conclusion générale.

Exemple : Ton ami t'a pardonné. Tu es apaisé. Tu vois que l'amitié véritable est une douce chose.

- **Le raisonnement déductif**

A l'inverse de l'induction, la déduction applique une idée générale pour déduire une proposition particulière.

Exemple : Tous les jeunes aiment faire la grasse matinée. Pourquoi voudrais-tu que ton fils soit différent des autres ?

-**Le raisonnement concessif**

Il s'agit d'admettre une opinion ou un argument contraire pour mieux maintenir son point de vue.

Exemple : Il est vrai que le port du masque est contraignant, mais l'on doit préserver la santé de tous.

- **Le raisonnement par analogie**

On établit une comparaison.

Exemple : Vos efforts seront la clef de la réussite. Ouvrez les portes de l'avenir en mettant tout votre cœur au travail.

- **Le raisonnement par l'absurde**

On imagine les conséquences absurdes d'une proposition pour la réfuter.

Exemple : Bon, personne ne veut porter de masque, personne ne portera de masque et tout le monde sera content, et tout le monde sera malade.

3. Structures du texte narratif

3.1. Du moment qu'il y a une forte implication du sujet de l'énonciation dans l'énoncé, celui-ci sera articulé sur une réalité en référence à la situation de communication. Les déictiques, je - tu, ici maintenant, seront présents dans l'énoncé.

3.2. **Le texte argumentatif** est caractérisé par la présence de :

- modalisateurs tels que les adverbes comme : certainement, peut-être, sans doute, sûrement... et des expressions telles que : il faut croire, il est vrai..., et souvent l'emploi du conditionnel.
- Marques de la subjectivité, adjectifs, substantifs, verbes, adverbes affectifs (tendrement...) ou évaluatifs (honorablement...).

3.3. Les relations logiques

Les idées sont liées par des modes d'enchaînement logiques. Ces liens sont exprimés par des mots de natures diverses, adverbes, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, locutions verbales, ponctuation : deux points, parenthèses, point d'interrogation, point d'exclamation.

Il y a 6 formes de relations logiques :

- L'addition exprimée par des mots tels que : par ailleurs- ensuite- c'est-à-dire d'une part, d'autre part, en outre, de plus...
- La comparaison, exprimée par de même, ainsi que ... Ces expressions font un rapprochement.
- L'opposition, traduite par les mots, en revanche, pourtant, au contraire..., expressions opposant deux faits.
- La cause sert à exposer les raisons : car, en effet, puisque, parce que, en raison de...
- La conséquence exprime le résultat d'un fait : donc, c'est pourquoi, ainsi, de sorte que...
- La concession, il s'agit d'admettre qu'une thèse n'est pas totalement rejetée mais avec des réserves, cela pour faire valider sa propre thèse. Les connecteurs sont : mais, bien que, il est vrai, sans doute, en dépit de, quoique, il faut admettre que...

TD 7

Le sport - intermédiaire entre la vie et le jeu - a précisément pour but de créer un univers idéal où un certain nombre de règles, un certain esprit, une certaine morale strictement codifiée essaient de combiner la force et la justice et de limiter la première par la seconde. Puisque le monde n'est pas prêt à reconnaître l'adversaire comme un autre soi-même et à lui accorder toutes ses chances, considérons au moins le sport comme un terrain d'essai, comme le domaine privilégié de cette belle utopie.

C'est un paradoxe* extraordinaire de voir l'une des activités humaines qui repose le plus ouvertement sur la force, sur l'habileté, sur les moyens physiques, faire appel en même temps aux vertus morales. Il y a quelque chose d'un peu triste dans cette constatation : il a fallu que le fair-play* devienne un jeu pour être vraiment appliqué. Mais cette vérité un peu triste est en même temps exaltante. C'est par là que le sport n'est pas un déchaînement de brutalité. C'est par là qu'il contribue à la compréhension internationale. C'est par là qu'il est un élément de civilisation. Le sport ne consiste pas à tuer son adversaire, à l'écraser, à l'humilier, mais à jouer avec lui, non pas comme le chat joue avec la souris, mais comme l'enfant joue avec l'enfant, c'est-à-dire à se servir de lui, sans l'abaisser pour développer ses capacités humaines. Dans le sport, grâce au fair-play, le vainqueur s'élève grâce au vaincu et il élève le vaincu en même temps qu'il s'élève lui-même. Il est bon, il est juste de gagner, à condition d'avoir tout fait pour que l'autre puisse gagner aussi. Ah! Comme les sociétés feraient bien de prendre exemple sur le fair-play et les hommes politiques sur les sportifs dans leurs conceptions de la véritable égalité, de la sélection et de la hiérarchie !

Jean D'ORMESSON,

Hebdomadaire sportif L'Équipe WEEK END Novembre 1979

Consigne

Élaborez des activités afin d'exploiter ce texte du point de vue de l'argumentation.

Quelques indications

Ce texte peut être exploité par des activités qui mettent en exergue les modalisateurs tel que l'usage des pronoms personnels, le lexique mélioratif, le lexique péjoratif, les verbes d'opinion ou modaux, les temps verbaux, tout élément qui sert l'argumentation

Support pédagogique : la bande dessinée

La lecture littéraire à la faveur du renouvellement conceptuel de la littérature et du développement des théories de la réception investit la bande dessinée en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage des langues.

Considérée comme une forme d'expression facilitant l'accès aux performances des apprenants dans l'apprentissage des langues, notamment pour ce qui est de la lecture, de la compréhension, de la production écrite, la bande dessinée a été adoptée par les didacticiens comme objet didactique permettant de développer les facultés cognitives et psycho-affectives des apprenants.

En fait , dans le domaine de la lecture, les chercheurs signalent plusieurs modes qui contribuent à la construction de sens : le mode textuel composé de la narration, des dialogues et passages descriptifs, le mode visuel fondé sur les illustrations, les planches et les couleurs, le mode gestuel illustré par le mouvement des personnages et des objets, le mode sonore figuré par la grosseur des lettres en fonction de l'intensité du son, notes de musique et le mode mixte qui combine plusieurs codes (texte-image-son, ou image-geste). Le récit devient multi modal et plusieurs modes d'expression et de communication sont convoqués selon Glaissales Cordeiro et David Vrydaghs.

Un compte-rendu d'expérimentation de l'apprentissage de la lecture.

La lecture littéraire et la bande dessinée se rejoignent. Dans quelle mesure les compétences de lecture mobilisées par la BD recoupent-elles et renforcent-elles les compétences requises par des récits présentés sous forme de texte, dans un contexte, dans un contexte où la BD est considérée comme un moyen de médiation ?

Dans un article consacré au projet GARY, intitulé Situation et perspectives de lecture du récit dans les classes de français aujourd'hui, Dufays fait les

observations suivantes et tire les conclusions sur le travail de la narratologie à propos de ce projet.

Le projet Gary concerne les pratiques d'enseignants consacrées au texte narratif en France, en Belgique au Québec et en Suisse selon trois niveaux, le niveau 4 concerne les enfants de 9ans, le N° 7 ceux de 12 ans et le N°10 les apprenants âgés de 15 ans.

Au fil de l'apprentissage, la BD est traitée d'abord comme exercice de la compréhension écrite, puis comme enrichissement sociculturel. Malgré les disparités d'un pays à l'autre Dufays constate que plus on avance dans la scolarité, plus les personnages sont mis en rapport avec un travail interprétatif. Ainsi le comportement du personnage est interprété en le mettant en relation avec des informations fournies dans des passages situés avant ou après l'extrait étudié. Ces inférences complexes mobilisent des processus psycho-affectifs chez les apprenants qui doivent se représenter des états mentaux pour se rapprocher du personnage à travers l'identification et l'empathie (Jouve).

Pour ce qui est de la construction narrative l'observation de l'expérimentation montre que la construction narrative va en diminuant selon les classes d'âge. Très importante au niveau 4 où elle occupe 1/4 du temps employé par les enseignants, elle est réduite à 9°/° au N°10. D'autres questions comme celles de l'auteur et de l'énonciation sont peu abordées. Le niveau culturel traité selon les référents va en augmentant du niveau 4 au niveau 10.

Selon Dufays, les observations laissent voir un formatage de la lecture selon les connaissances scolaires instituées. L'apprentissage de la lecture est traité d'abord comme support à l'exercice de la compréhension narrative puis comme enrichissement socio-culturel.

Dufays relève des disparités selon les pays. Quand les enseignants belges s'appuient sur la construction narrative, les enseignants français préfèrent une

lecture thématique (personnages et référents culturels) au N°4.

Au N°7 la construction narrative est privilégiée chez les enseignants belges et québécois. Les personnages et relations entre eux sont 2 à 3 fois plus prisés chez les français et les québécois que chez les suisses et les belges, pour exemple.

Le théoricien constate que plus on avance dans la scolarité, plus les personnages sont mis en rapport avec un travail interprétatif.

1. Le personnage : lorsqu'il s'agit d'interpréter le comportement d'un personnage en le mettant en rapport avec des informations fournies avant ou après l'extrait du texte. Ces inférences complexes mobilisent des processus affectifs chez les apprenants qui doivent se représenter des états des états mentaux pour rapprocher de lui à travers l'identification et ou l'empathie (JOUVE).

2. La constructive narrative : à l'inverse de ce qui est consacré pour le personnage, le temps accordé à la construction narrative tend à diminuer au cours du curriculum. L'importance didactique des parties liminaires est soulignée. Le début pour comprendre le cadre référentiel du récit ; la fin pour interpréter le texte.

3. Pour aborder la question de l'éthique et des valeurs, la primauté est donnée au personnage, viennent ensuite les situations narratives, la morale à tirer (traits de caractère ou aspirations qui fonctionnent comme leviers pour aborder la question des valeurs).

Les propositions de Dufays concernent la compréhension. Il propose d'articuler :

- le travail sur le récit et le travail sur l'interprétation
- le travail sur le récit et le travail d'appréciation
- le travail sur le récit et lecture littéraire et dans la lecture immersive
- le travail sur le récit et étude de la tension narrative

1 Travail sur le récit et l'interprétation

Solliciter diverses hypothèses interprétatives dans un débat fondé sur les représentations des élèves en relation avec les savoirs historiques, sociologiques, biographiques, intertextuels ou psychologiques mobilisés par eux-mêmes sous

l'impulsion de l'enseignant. Les schémas narratifs, actantiels, les typologies des personnages, les notions de rythme narratif, de focalisation et de point de vue constituent un outil essentiel dont l'enjeu essentiel est d'enrichir le sens.

2 Travail sur l'appréciation

L'objectif de ce travail consiste à apprendre à passer du jugement de goût spontané à un jugement de valeur étayé par des arguments dans la perspective de la formation à l'esprit critique. Quatre critères sont à prendre en compte :

Un critère cognitif : qui permet de juger l'œuvre en fonction de sa lisibilité (facile/difficile et lisible /illisible)

Un critère référentiel : consiste à apprécier l'œuvre en fonction de l'univers fictionnel qu'elle mobilise.

Un critère éthique, en fonction de la morale qu'on peut en dégager

-Un critère esthétique selon l'intérêt pour sa construction ou son écriture (Schéma narratif)

Les apprenants partagent mutuellement leurs appréciations en argumentant, ce qui leur permet de relativiser.

3. Le travail sur le récit et la lecture littéraire

Il concerne la manière d'approcher les textes et de les relire pour que la lecture devienne source d'accès aux connaissances et à l'expérience du monde et sa diversité, la lecture doit confronter les représentations des élèves, leurs émotions, valeurs et expériences en suscitant leur lecture dès le début et non pas en faire un prolongement de celle d'un modèle. Ce va et vient entre les pôles doit être organisé en prenant appui sur les ressources personnelles et communes à la fois. Le texte littéraire ou iconique doit être pris comme un objet de savoir.

Dufays recommande l'immersion dans la fiction par l'identification aux personnages ou aux situations narratives. Ce processus peut être suscité mais jamais évalué contrairement à l'interprétation et à l'appréciation.

4. Le travail sur la tension narrative

Pour être porteuse de valeurs et d'apprentissage, la lecture doit être une co-

construction de sens collectif, en interrogeant le texte dans sa tension narrative telle que modélisée par Raphaël Baroni. Ce qui impose un découpage permettant de s'interroger sur la tension narrative et les effets thymiques tels que le suspense et la curiosité.

L'apprenant-lecteur mis au centre des préoccupations

En ce qui concerne la didactique, à partir des trois pôles fondamentaux établis autour des savoirs, de l'enseignant et de l'apprenant formant le triangle de Chevallard... le lieu de l'élaboration didactique se concrétise dans la relation enseignant et savoirs à enseigner.

Il s'agit des démarches et procédés qui font passer des savoirs savants à des savoirs à enseigner par des situations d'enseignement. Ces situations d'enseignement sont pensées désormais **en référence à l'implication de l'apprenant.**

En didactique de la littérature, on a pu constater que pour établir ces démarches et procédés, des notions provenant de domaines divers doivent être rassemblées et combinées, elles sont empruntées à la linguistique, à la stylistique, à la narratologie, à la sémiotique, à la poétique... Ces notions sont à la base de toute analyse ou commentaire.

En outre, du fait de l'hétérogénéité des apprenants, de plus en plus on se tourne vers les théories de la réception et de la pragmatique.

Par conséquent, le dispositif didactique (Langlade, p.37) devra désormais être lié à des facteurs externes à la didactique tels que le contexte sociologique, idéologique et pédagogique dans lequel l'apprenant baigne. Alors que, il faut le souligner, dans la réalisation pratique, la méthode la plus classique et qui continue à être utilisée au sein de l'université est le cours magistral, avec une variante, le « cours dialogué ».

Elle reste la méthode la plus courante selon la perpétuation de l'image bien ancrée dans les esprits que l'on se fait de l'enseignant, un enseignant actif et directif. Cette méthode, de fait, permet d'aller très vite à l'essentiel, mais on l'a reconnu depuis quelques années déjà, elle attribue à l'apprenant une part minimale d'activité, lui réservant une place réceptive et passive. La didactique du XXIème

siècle essaie de s'extraire de cette pratique d'enseignement-apprentissage en révisant les relations savoirs à enseigner- apprenant et enseignant -apprenant.

La pédagogie par objectifs, introduite dans les années 70, place le comportement de l'apprenant au centre de l'intérêt de la situation d'enseignement et définit en termes de programme des objectifs c'est-à-dire ce que l'on attend des apprenants. L'évaluation, mise à l'honneur, n'est plus une sanction, mais devient un moyen d'apprendre qui indique à l'apprenant où il se situe dans le programme.

Ces orientations didactiques associées aux avancées des théories de la réception et de la lecture du texte littéraire ont permis d'élaborer et de développer le concept de lecture littéraire.

En matière de lecture, on a pu distinguer plusieurs types de lecture. On distingue :« *une lecture naïve, d'une lecture savante, une lecture initiale de lectures successives, une lecture en cours, d'une lecture complète terminée , une lecture de compréhension (où on décode simplement les signifiants et les signifiés basiquement) d'une lecture d'interprétation (on trouve des sens plus diffus), avec Rastier, une lecture sous le régime de clarté (lorsque le texte est simple et clair) une lecture sous le régime d'obscurité (lorsque le texte est plus difficile, voire hermétique) ; avec Rastier encore, lecture réductive méthodologique (qui néglige volontairement des contenus), lecture réductive (qui néglige involontairement des contenus par sous-interprétation) lecture descriptive (qui rend compte de tous les contenus, lecture productive (qui ajoute des contenus qui ne sont pas présents, par interprétation) » (Hébert, 2014 : 109-110).*

Pour ce qui est de la lecture littéraire, autour de cette appellation se regroupent de nombreux didacticiens et spécialistes de la lecture.

Nous avons attiré l'attention sur ce que recouvre l'expression, car tous les théoriciens n'ont pas la même conception de la lecture littéraire.

-Alain Rabatel, spécialiste du point de vue et de la polyphonie, expose ainsi ce qu'il entend par lecture littéraire.

«...On ne saurait trop recommander de se reporter aux travaux de Michel Picard et surtout, de Vincent Jouve, dont les analyses sur les diverses attitudes du lecteur (lu, liseur, lecteur jouant et/ou interprétant) sont au cœur de la problématique, que nous avons choisie...» En effet, si lire littéralement, c'est lire « littéralement et dans tous les sens », cela implique le travail de décentrement de soi, des mouvements empathiques envers autrui. On comprend que, dans cette optique, la question de la maîtrise de la polyphonie soit absolument décisive. En effet, lire, c'est à la fois se mettre à la place de l'autre, s'identifier à lui (posture du lu ou du liseur), et savoir aussi s'en distancier (posture du lecteur jouant et/ou interprétant). Les deux attitudes sont indispensables et complémentaires, sur le plan de la formation de soi, et elles s'effectuent notamment à travers la médiation du langage, plus particulièrement à travers la maîtrise progressive de la polyphonie. Si compte tenu de ce qui précède, il est hasardeux de dire que la polyphonie serait une trace de littérarité, il est en revanche très vrai qu'elle est un des moteurs de la lecture littéraire, incitant le lecteur à entrer en résonance avec les multiples voix (des locuteurs, des énonciateurs), à l'œuvre dans les textes littéraires, à les comprendre, grâce aux affects ou au logos, et à travers ces prismes, à mieux se connaître soi-même. » (Rabatel, 2002 :19)

Il rattache la lecture littéraire aux distinctions établies par Picard, mais en mettant en avant le décentrement du lecteur et la polyphonie du texte.

Approche par compétences

En 2022, le ministère de l'éducation nationale algérien recommande l'adoption de l'approche par compétences. Ainsi l'approche par objectifs est remplacée par l'approche par compétences.

Différences entre les deux approches

L'approche par objectif est une méthode pédagogique qui scinde l'apprentissage en objectifs spécifiques et mesurables, centrés sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, alors que l'approche par compétences met l'accent sur la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) pour résoudre des situations complexes.

Les limites de l'approche par objectifs

L'approche par objectifs vise à faire acquérir des connaissances et des capacités précises tandis que l'approche par compétences a pour finalité de développer des compétences applicables dans des contextes variés.

Elle est centrée sur l'enseignant et les contenus à transmettre, bien au contraire l'approche par compétences a pour centre d'intérêt l'apprenant et la mise en situation d'apprentissage.

Les enseignements s'organisent en séquences isolées avec des objectifs précis, et l'évaluation est basée sur la restitution des connaissances et la maîtrise des objectifs fixés sans qu'il y ait intégration de ses acquis dans la vie quotidienne en dehors du cadre scolaire, l'enseignement est présenté de façon magistrale, les exercices sont structurés et l'acquisition est progressive, ce qui rend l'autonomie de l'apprenant limitée, car l'enseignant guide étroitement l'apprentissage.

Autrement dit cette méthode d'enseignement est efficace pour des apprentissages structurés et progressifs, mais elle limite souvent la capacité des apprenants à réutiliser leurs acquis en dehors du cadre scolaire. L'approche par compétences

propose une formation plus complète et fonctionnelle, favorisant l'autonomie et l'adaptation des apprenants aux situations réelles.

1. Définition de l'Approche par Compétences (APC)

L'Approche par Compétences est une méthode pédagogique qui vise à développer chez l'apprenant des compétences mobilisables dans des situations réelles. Contrairement à l'approche par objectifs, qui se concentre sur l'acquisition de savoirs isolés, l'APC met l'accent sur l'intégration et la mobilisation des connaissances, savoir-faire et attitudes dans un contexte donné.

2. Principes de l'Approche par Compétences

L'APC repose sur plusieurs principes fondamentaux :

1.Apprentissage contextualisé

L'élève est placé dans des situations authentiques qui lui permettent d'appliquer ses connaissances de manière pratique.

2. Mobilisation des ressources

Une compétence est la capacité à mobiliser des savoirs, savoir-faire et attitudes pour résoudre un problème ou accomplir une tâche.

3.Évaluation intégrée

L'évaluation ne se limite pas à la restitution des connaissances mais mesure la capacité de l'apprenant à utiliser ses acquis dans des situations nouvelles.

4.Interdisciplinarité

L'apprentissage des compétences ne se limite pas à une discipline unique, mais

favorise des connexions entre différentes matières.

5. Autonomie et engagement de l'apprenant

L'élève est actif dans son apprentissage et développe son esprit critique, sa créativité et sa capacité de résolution de problèmes.

3. Objectifs de l'Approche par Compétences

L'APC vise plusieurs objectifs pédagogiques :

- **Développer des compétences transférables**

Permettre aux apprenants d'utiliser leurs acquis dans des contextes variés.

- **Favoriser l'apprentissage actif**

Encourager l'élève à expérimenter, analyser et réfléchir.

- **Promouvoir l'autonomie et la responsabilité**

Amener l'élève à prendre en charge son propre apprentissage.

- **Assurer une meilleure adéquation avec le monde professionnel**

Préparer les apprenants à s'adapter aux évolutions du marché du travail et aux exigences sociales.

- **Évaluer de manière plus pertinente**

Aller au-delà des connaissances théoriques pour mesurer la capacité d'un apprenant à résoudre des problèmes concrets.

4. Conditions de mise en œuvre de l'Approche par Compétences

Pour être efficace, l'APC doit respecter certaines conditions :

1. Définition claire des compétences à développer

Identifier les compétences visées et les décomposer en savoirs, savoir-faire et attitudes.

2.Mise en place de situations d'apprentissage authentiques

Concevoir des activités qui simulent des contextes réels.

3.Approche pédagogique centrée sur l'apprenant

L'enseignant joue un rôle de guide et de facilitateur plutôt que de simple transmetteur de savoirs.

4.Méthodes d'évaluation adaptées

Évaluer non seulement les connaissances, mais aussi la capacité de l'apprenant à les utiliser dans des situations variées.

5. Collaboration entre disciplines

Encourager une approche transversale pour enrichir l'apprentissage.

5. Résultats attendus de l'Approche par Compétences

L'APC permet d'atteindre plusieurs résultats positifs :

- **Meilleure intégration des savoirs**

L'apprenant comprend mieux l'utilité des connaissances acquises.

- **Développement de l'esprit critique et de la créativité**

Les élèves sont amenés à réfléchir, analyser et proposer des solutions originales.

- **Amélioration de l'employabilité**

Les compétences acquises sont directement applicables dans le monde du

travail.

- **Autonomie et responsabilisation des apprenants**

Les apprenants deviennent plus indépendants et proactifs dans leur apprentissage.

- **Adaptabilité accrue**

Les compétences transversales permettent aux apprenants de s'adapter facilement aux évolutions du monde professionnel et social.

L'Approche par Compétences est donc une méthode pédagogique moderne qui prépare efficacement les apprenants à relever les défis du monde actuel en développant des compétences utiles et transférables.

6. Qu'est-ce que les compétences ?

Dans l'enseignement du FLE, les compétences ne sont pas isolées mais interconnectées. Un apprenant doit non seulement maîtriser la langue, mais aussi être capable de l'utiliser efficacement en fonction du contexte et des besoins communicatifs.

L'enseignant de FLE doit donc concevoir des activités variées pour développer ces compétences de manière équilibrée, en privilégiant une approche basée sur la communication, action et interactivité.

7. Les différentes compétences en didactique du FLE

L'enseignement du FLE prend en charge plusieurs compétences essentielles

- **Compétence linguistique**

Ce qui correspond à la maîtrise des structures grammaticales, du lexique et de la phonologie, ainsi que la capacité à construire des phrases correctes et compréhensibles.

- **Compétence sociolinguistique**

Elle correspond à l'aptitude à adapter son discours en fonction du contexte, du statut des interlocuteurs et des normes culturelles.

Elle correspond également à la sensibilité aux variations linguistiques (registre de langue, expressions idiomatiques, etc.).

- **Compétence pragmatique**

Son développement permet à l'apprenant à être capable d'organiser son discours de manière cohérente et pertinente et de maîtriser les actes de parole (demander, expliquer, argumenter, etc.).

- **Compétence discursive**

Ce qui correspond à savoir enchaîner des idées et structurer un texte (oral ou écrit). Mais aussi la manipulation des connecteurs logiques et des stratégies discursives.

- **Compétence stratégique**

L'apprenant sera capable de compenser un manque linguistique en utilisant des synonymes, la paraphrase ou des gestes, ce qui lui permettra le développement d'une autonomie dans l'apprentissage du FLE.

- **Compétence culturelle et interculturelle**

L'apprenant développera sa capacité à comprendre et intégrer les spécificités culturelles et d'adapter sa communication aux références socioculturelles du pays cible.

- **Compétence métalinguistique et réflexive**

Comparer la langue maternelle aux langues étrangères permet à l'apprenant le développement d'une conscience linguistique pour mieux structurer ses apprentissages.

En didactique du FLE, l'apprentissage ne repose pas uniquement sur l'acquisition de connaissances linguistiques. Il implique une approche globale combinant plusieurs dimensions du savoir : Savoir, Savoir- faire, savoir être et le savoir devenir.

- **Savoir**

C'est l'ensemble des **connaissances théoriques** que l'apprenant doit développer pour maîtriser le FLE, par exemple : connaître les règles d'accord

- **Savoir-faire**

Il s'agit de la capacité à **mobiliser des connaissances** dans des situations concrètes, exemple : investir les règles de conjugaison dans une rédaction.

- **Savoir-être**

C'est la dimension **socio-affective et comportementale** qui influence la communication et l'apprentissage.

Exemple : être curieux face à une nouvelle langue

- **Savoir devenir**

C'est la capacité à **évoluer et apprendre de manière continue** en intégrant le FLE dans un parcours personnel et professionnel, exemple : communiquer avec des natifs , sur les réseaux sociaux en langue étrangère.

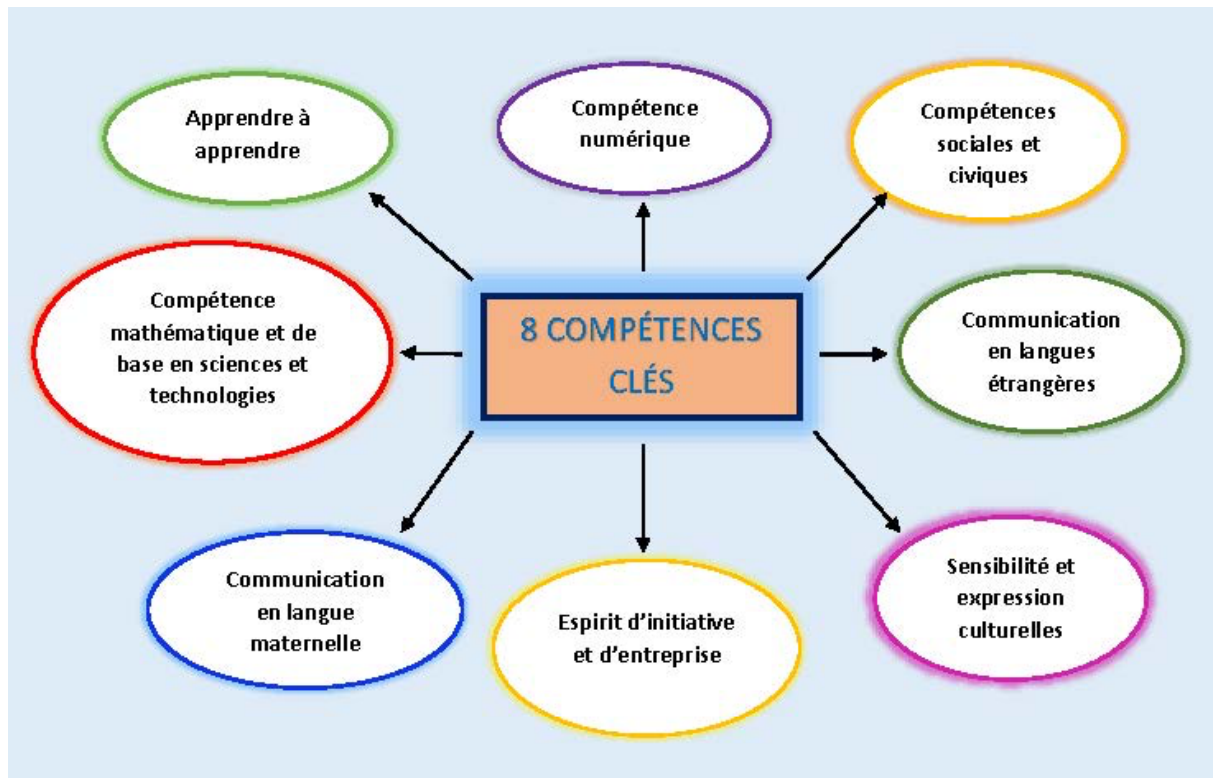
La compétence globale en didactique peut être linguistiques, communicatives, méthodologiques, socioculturelles et cognitives **qu'un apprenant doit mobiliser** pour utiliser efficacement.

Elle englobe plusieurs sous-compétences interconnectées qui permettent à l'apprenant non seulement de comprendre et de produire un message linguistique , mais aussi de s'adapter aux dimensions culturelles et sociales de la communication.

Les compétences transversales

Elles se travaillent en parallèles avec les compétences spécifiques à la matière étudiée, elles peuvent être :

- **Méthodologiques** : telles qu'une bonne organisation et gestion du temps, l'usage à bon escient des nouvelles technologies...
- **Socioculturelles** : comme apprendre à s'ouvrir à l'autre et aux autres cultures lors de son apprentissage du FLE...
- **Éthiques** : respecter les valeurs éthiques...



4

Performance

La performance en didactique consiste à amobiliser ses connaissances et compétences pour réaliser une tâche spécifique avec efficacité, rapidité et précision .

Elle diffère de la compétence , qui renvoie à un savoir-faire potentiel et par une application concrète et mesurable de cette dernière.

⁴ <https://www.eursc.eu/fr/European-Schools/studies/marking-scale>

Compétence	Performance
Liée au savoir	Liée à une pratique efficace
Fixée dans le temps	Relève d'un contexte temporel
Peut être utilisée de manière générale	Dépend de conditions fixées
Exemple : rédiger une demande	Exemple : rédigez une demande en 30 minutes

Les facteurs déterminants la Performance

Il y a des facteurs propres à chaque l'apprenant comme :

- la motivation et engagement ;
- la capacité cognitive et mémoire ;
- le rapport à soi ;
- la gestion et stress ;

Il y a les facteurs en rapport avec le contexte tels que :

- Le cadre de l'enseignement et des supports pédagogiques ;
- Méthodes d'évaluation ;
- Environnement d'apprentissage ;
- Temps imparti pour la réalisation de la tâche ;

Les éléments permettant l'amélioration de la Performance dans le domaine de l'apprentissage

- Entraînement régulier : pratiquez la tâche plusieurs fois pour gagner en aisance.
- Un retour constructif : identifier les forces et les points à améliorer après chaque évaluation
- Gestion du stress
- Utilisation des outils numériques : plateformes interactives, quiz en ligne,

Comment évaluer la Performance en Didactique

- **Fixer des critères de faisabilité** (élaboration d'une grille) :

Exactitude : respect des règles et consignes.

Fluidité : rapidité et aisance dans l'exécution.

Pertinence : adéquation aux attentes et objectifs.

Autonomie : capacité à réaliser la tâche sans assistance.

- **Différents types d'évaluation** :

Évaluation formative (en cours d'apprentissage avec ajustements).

Évaluation sommative (note finale après un test ou projet).

Auto-évaluation et co-évaluation (réflexion personnelle et feedback des paires)

Ainsi la performance est un indice majeur de la réussite dans l'apprentissage. Elle se construit et s'améliore grâce à un entraînement méthodique, un environnement d'apprentissage adapté et une bonne gestion des émotions. En didactique, elle permet de mesurer l'efficacité des stratégies pédagogiques et d'accompagner chaque apprenant vers une meilleure maîtrise de ses compétences.

Préparation du cours

Élaboration d'une Fiche Technique pour un Cours de FLE : Compréhension de l'écrit

Une fiche technique est un document qui structure une séance d'enseignement en FLE. Elle précise les objectifs, les méthodes et les supports pédagogiques utilisés. La fiche pédagogique correspond à la préparation et la scénarisation de l'acte pédagogique. Elle doit contenir les éléments suivants :

1. Informations Générales

- Titre du cours : exemple Compréhension de l'écrit
- Niveau: exemple AS1
- Public cible : apprenants en contexte scolaire/universitaire
- Durée de la séance : Ex. : 1h30
- Matériel : Support écrit (extrait littéraire), fiches d'activités, tableau, vidéoprojecteur (si besoin)

2. Objectifs Pédagogiques : c'est élément le plus important autour du quel toute séance sera organisée.

- **Objectifs généraux:**

- Développer les compétences de compréhension de l'écrit
- Apprendre à repérer l'information dans un texte
- Améliorer les stratégies de lecture.

- **Objectifs spécifiques** (selon le niveau d'acquisition de la langue), il seront formuler selon la taxonomie de Bloom en référence au guide du ministère de l'éducation nationale.

Exemples

Identifier des mots et phrases simples dans un texte court

Comprendre des idées générales et repérer des informations précises

Analyser un texte avec des connecteurs logiques

Comprendre des textes argumentatifs et littéraires

2. Déroulement du Cours

Seront mentionnés les éléments suivants avec le maximum de détails et de prévisions :

Les différentes étapes, durée, activités

Exemples :

- Mise en route 10 min

Présentation du texte et question d'amorce, rappel des prérequis nécessaire à l'apprentissage.

- Lecture globale : 15 min, lecture silencieuse + questions générales identifier l'idée principale
- Lecture détaillée : 20 min, repérage des mots-clés, analyse des phrases, comprendre les détails
- Activités d'exploitation : 25 min, questions ouvertes, vrai/faux, résumé, vérifier la compréhension
- Production : 20 min, qui correspond généralement à la situation d'intégration sous formes de :
 - Reformulation,
 - débat,
 - prise de position écrite
 - Réinvestissement des connaissances.

Les activités seront choisies en fonction du niveau du groupe d'apprenant, on peut leur proposer

Lecture en plusieurs étapes : lecture globale, détaillée, critique, ou alors inciter les apprenants à découvrir le sens par eux-mêmes. L'enseignant peut également leur proposer un travail interactif : questions ouvertes, échanges en groupe, débats.

Les activités de fixations peuvent solliciter des outils tels que les cartes mentales, les tableaux de synthèse, les annotations.

Évaluation

Elle se fera selon des critères d'évaluation tout en tenant compte des objectifs de l'acte pédagogique :

- Compréhension du texte (idées principales et secondaires)
- Capacité à reformuler
- Utilisation correcte du vocabulaire et des connecteurs logiques

Plusieurs outils d'évaluation permettent de rendre cette phase attractive :

- QCM ou vrai/faux
- Questions ouvertes
- Résumé du texte

Une bonne fiche technique assure une séance bien structurée et efficace pour favoriser la compréhension écrite en FLE.

L'Objectif Pédagogique Opérationnel

Comme il a été souligné plus haut lors de la présentation de la fiche technique, le point nodal de la séance pédagogique réside dans le choix des objectifs de la séance, objectifs visant le passage de l'apprenant de prérequis vers de nouvelles acquisitions.

Définition et Caractéristiques

Un objectif pédagogique opérationnel (OPO) est un objectif formulé de manière précise et mesurable, qui décrit ce que l'apprenant sera capable de faire à l'issue d'une séance ou d'un module d'apprentissage. Cet objectif doit être concret, observable et évaluable

1. Différence entre Objectif Général et Objectif Opérationnel

L'objectif général : Large et abstrait, il indique l'intention pédagogique globale contrairement à l'objectif pédagogique opérationnel qui se doit d'être précis et détaillé, il définit une action mesurable.

Exemple en FLE (Compréhension de l'écrit)

Objectif général : Développer la compréhension de textes narratifs en français.

Objectif opérationnel pédagogique : À la fin de la séance, l'apprenant devra être capable d'identifier les personnages principaux et de résumer un texte en 5

phrases .

3. Caractéristiques d'un Objectif opérationnel pédagogique

Afin d'être efficace l'OPO doit être pensé pour répondre aux critères suivants :

Précis : Il décrit une action concrète.

Observable : Il permet de voir si l'apprenant réussit ou non.

Mesurable : On peut évaluer le résultat.

Atteignable: Il correspond au niveau des apprenants.

Comment formuler un objectif opérationnel pédagogique ?

Un bon objectif doit contenir un verbe d'action, voici quelques exemples de verbes selon le niveau d'apprentissage :

Comment définir l'objectif pédagogique opérationnel ?

Pour qu'il soit efficace un objectif pédagogique opérationnel doit tracer et représenter les performances identifiables, apparentes et évaluables que l'apprenant devra atteindre, d'où l'importance de bien réfléchir la formulation de cet objectif pédagogique opérationnel.

Sa formulation doit tenir compte de la taxonomie de Bloom, cette taxonomie correspond à une liste de verbes d'action qui définissent une attitude identifiable et évaluable de l'apprenant, de plus, il est important de prendre en considération le contexte de réalisation de cet objectif (temps imparti à l'activité, moyens mise à disposition...)

La taxonomie de Bloom

Elle se présente sous forme de liste de verbes d'action, classé selon 6 niveaux :

1er niveau connaître : il vise la mémorisation des informations

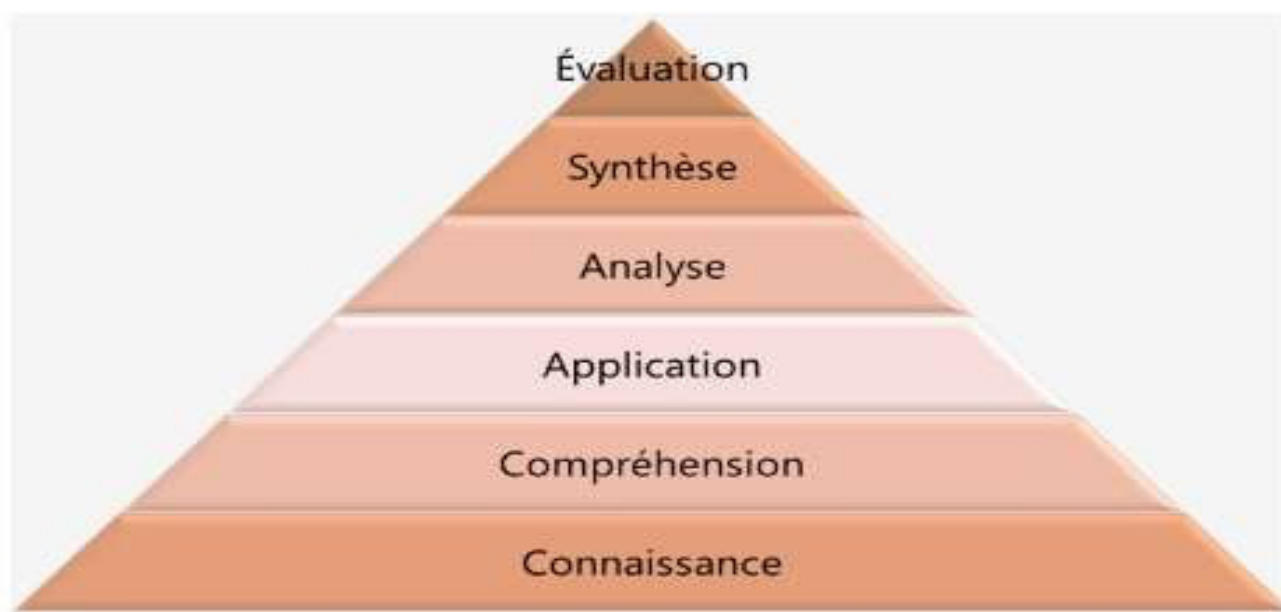
2ème niveau comprendre : il vise la compréhension de l'information.

3ème niveau appliquer : les informations seront réinvesties de différentes manières. 4ème niveau analyser : l'apprenant sera capable de fractionner l'information.

5ème niveau synthétiser : l'apprenant devra élaborer un travail donné à partir des différentes informations en sa possession.

6ème niveau évaluer : l'apprenant sera arrivé au stade de porter une critique, un avis, un jugement.

L'élaboration d'un objectif pédagogique opérationnel ainsi que le choix du verbe d'action se feront en fonction du niveau des apprenants et des prérequis ce qui nécessite une évaluation diagnostique permettant de cerner le niveau de savoir, de savoir-faire et de savoir des apprenants et donc d'identifier le profil, par exemple pour des apprenants de premier cycle il est plus logique de cibler le 1er et 2ème niveau de la taxonomie de Bloom.



5

Lors de la phase de préparation de la fiche pédagogique du cours à présenter, l'enseignant devra tenir compte du niveau du groupe d'apprenants, afin

⁵ <https://www.profinnovant.com/taxonomie-de-bloom/>

d'élaborer des objectifs pédagogiques opérationnels en relation avec le contenu. Pour cela il se réfèrera à la liste des verbes d'action proposée selon le niveau d'acquisition.

Catégories	Exemples de verbes d'action
<i>Connaissances</i>	Connaître, reconnaître, se rappeler, savoir, nommer, répéter, se rappeler, énumérer, identifier, réciter, classifier...
<i>Compréhension</i>	Comprendre, saisir le sens, transposer, extrapoler, interpréter, interpoler, dire autrement, expliquer, décrire, donner, illustrer, représenter, résumer...
<i>Application</i>	Appliquer, se servir, utiliser, choisir une action, résoudre, trouver une solution, mettre en pratique, modifier...
<i>Analyse</i>	Analyser, saisir l'organisation, trouver les structures, expliquer, décrire, déduire, donner la cause, montrer le principe, donner le rôle, déceler, induire, détecter, distinguer, inférer...
<i>Synthèse</i>	Synthétiser, composer, créer, inventer, concevoir, élaborer, planifier, rédiger, produire, dessiner, agencer, construire, modifier, formuler, combiner...
<i>Evaluation</i>	Évaluer, juger, comparer, décrire, montrer, justifier, motiver, expliquer, valider, décrire, argumenter, distinguer...

6

^{6 2} <https://www.profinnovant.com/taxonomie-de-bloom/>

Quelques exemples d'objectifs opérationnels pédagogiques en FLE

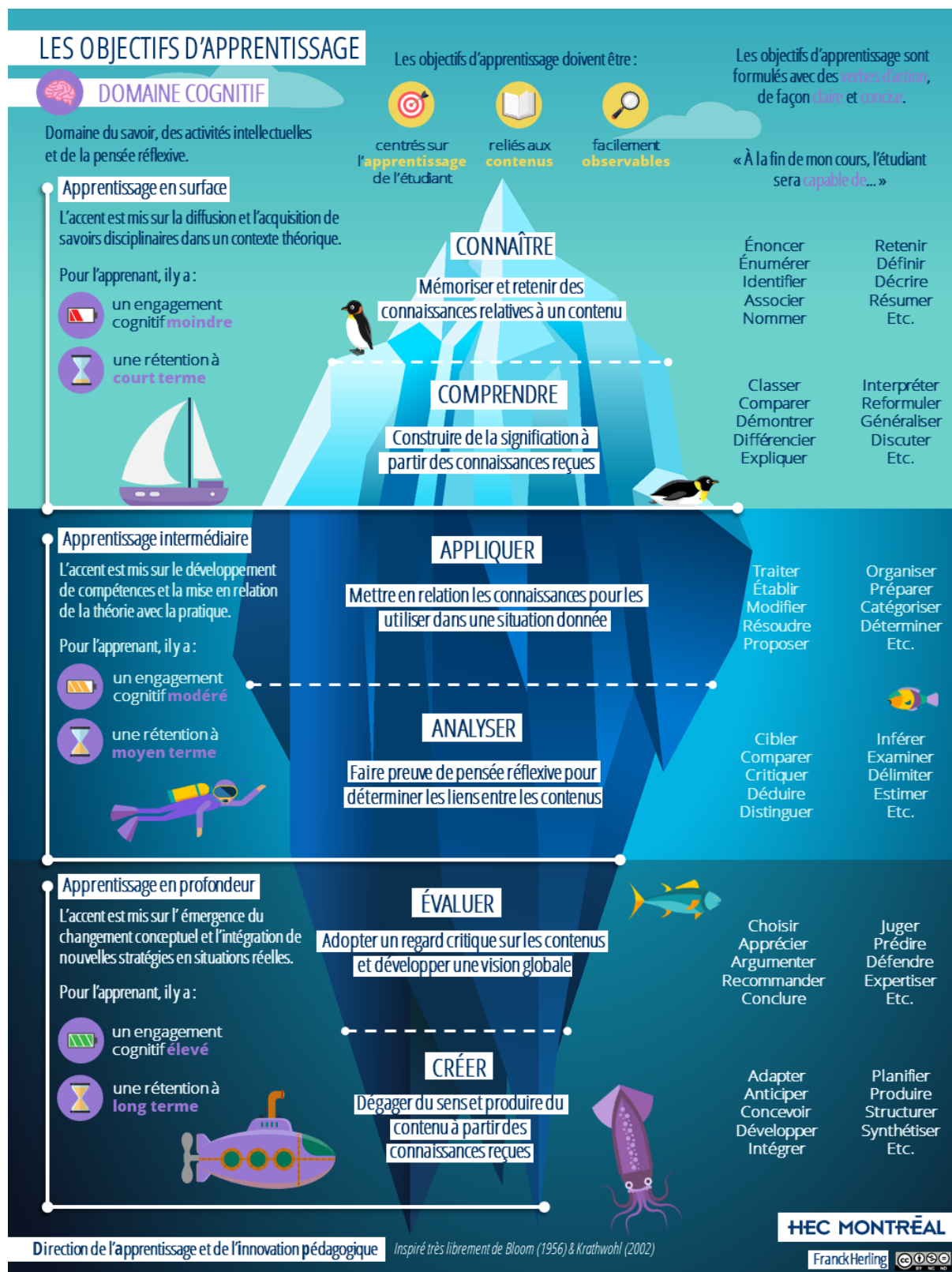
Compréhension orale : À la fin de la séance, l'apprenant sera capable d'**écouter** un dialogue et **répondre** correctement à quatre questions de compréhension.

Production écrite : À la fin de la séance, l'apprenant sera capable de **rédiger** un texte argumentatif de dix lignes en respectant les conventions.

Point de langue: L'apprenant devra conjuguer correctement trois verbes du troisième groupe au passé simple.

En conclusion

Un objectif pédagogique opérationnel est clair, concret et évaluable, bien formulé est garant de la réussite de l'acte pédagogique. Il guide l'enseignant dans la planification du cours et permet de mesurer les acquis des apprenants.



TD 8

Extrait 1

Ils sont là ! J'entends leurs pas de soldats, le silence se fait dans la maison. Nous guettons le moindre bruit, le moindre murmure, nous les voyons occuper la cours. Ils sont partout. Rien de plus normal, deux des leurs ont été abattus. Je vois le remplaçant du capitaine qui s'adresse à Angelo. Et Angelo répond, sûr de lui comme à son habitude. Je devine leurs paroles, nous les épions de derrière les rideaux, Angelo nous entrevoit. Il jette un regard de notre côté les sourcils froncés, tout en s'adressant au militaire. Je devine ses pensées, je cours avertir Lella et Selma. Je les enjoins de s'installer dans cuisine avec le petit pour simuler un petit-déjeuner. Quant à moi, je me mets au lit avec un torchon brulant sur le visage. Dorato a à peine le temps de se mettre à mon chevet, que voilà qu'on rentre dans la maison sans crier gare. Le lieutenant Maurice est très vite près de moi ; j'en sursaute d'une surprise non feinte.

-comtesse, que s'est-il réellement passé hier au soir ? Me dit-il vivement, le ton est donné. Les amabilités n'étaient plus nécessaires et ma propre mise en scène m'agace et sonne faux. Je me relève. J'opte de mon front ma fièvre factice et j'affronte. En tous cas j'essaye.

M.Chitour, *Kafrado*

Extrait 2

De quel scandale parle-t-on ? Tout ce que relate Lina Salah dans son roman est déjà connu, ici comme ailleurs. Des prix Pulitzer pour des reportages bidouillés ou des entretiens fictifs, ça ne choque plus personne ! Beaucoup plus scandaleuse est l'intelligente et subtile mise à nu de la mystification permanente opérée par ces médias « indépendants »

La romancière détruit ainsi l'alibi spécieux qui consiste à balancer parfois, noyées dans une pléthore de mensonges, quelques vérités atomisées, en comptant sur la

défaillance de l'esprit de synthèse chez le lecteur distrait à plein temps. On lui donne un briquet et bâton de dynamite, au milieu de milles pacotilles, en comptant que son attention sera trop sollicitée par ces pacotilles pour songer à ce que l'une allume l'autre.

Misère de la littérature p : 159

Consigne

En exploitant ces extraits de différentes manières, formulez des OPO en vous référant à la taxonomie de Bloom

TD 9

Je connaissais par cœur les conjugaisons des verbes « être » et « avoir », mais je me trompais tout le temps quand il s'agissait de les utiliser dans une longue phrase. Je compris qu'il fallait se détacher complètement du pays natal. Comment y arriver sans déranger mes parents, sans les renier ? Je ne pouvais tirer un trait et me retrouver de plain-pied dans les méandres d'un autre temps. Quelque chose me retenait ; pourtant ma volonté était forte. J'étais décidée à ne plus me perdre dans les conjugaisons. Mais le village était toujours là ; il m'entourait, rôdait autour de moi me taquinait. Les senteurs des herbes et des bêtes me parvenaient. Je résistais. Je niais cette présence. Je pénétrai un jour dans une église pour ne plus sentir les odeurs du village. Je me cachais. Et pourtant il n'y avait rien à faire ; j'étais ramenée au village par une main magique et je revoyais la même corde avec les trois nœuds balancée par un petit vent. Les arbres, toujours là, fidèles au paysage ; les pierres toujours dans le même état. Et moi, de nouveau assise sous l'arbre, attendant, fixant un arbre, espérant le voir se déplacer et partir loin...

T. Ben Jelloun, *Les yeux baissés*, 1991

Consigne :

Établissez un OPO pour une séance de compréhension de ce texte selon les normes, en consultant la taxonomie de Bloom et réalisez deux activités correspondant à l'OPO.

TD 10

Avant d'entrer sur scène, je m'isole pour mieux me concentrer. Mon père, lui, n'a jamais quitté les coulisses. Il se tient là, sans dire un mot. Si je m'efforce de l'entendre, de faire résonner sa voix dans ma mémoire, aucun son, aucune intonation. Pas même une expression. Aucun mot du pays, de Basmala – rien. Ma mère était sa voix. Elle parlait pour lui, lisait au travers de ses non-dits, comprenait ses soupirs. On dit que c'est ça, l'amour. Je crois plutôt que c'était de la lâcheté. Une amputation volontaire, un choix – celui d'être assisté. Laisser à d'autres la parole, le bruit, le brouhaha, les ordres et les mots doux. Leur laisser les chants et les berceuses, car lui avait le silence et l'amertume. À lui la possibilité de rester en retrait, à nous la nécessité des responsabilités. Pour maman, les cris à l'annonce de la mort d'Ibrahim. Pour moi, les sanglots lorsqu'elle disparut à son tour. Pour mes sœurs, les larmes le jour de sa mort. Et lui, toujours silencieux. Encore aujourd'hui, jusque dans sa tombe. Mon père était un exilé. C'est une fois dans la loge, après le récital, que j'ai pu enfin appeler ma sœur. Depuis ce matin, elle me bombarde de textos : Rappelle-moi ; C'est urgent, rappelle. Le dernier, j'ai fini par comprendre : C'est papa, rappelle.

Des années que je ne l'ai pas vu, des années que je me refuse à le voir. Il n'y a pas eu de brouille, avec lui c'est impossible d'aller au conflit. Quand j'ai intégré le Berkley Collège dans le cadre d'un programme d'échange entre conservatoires de banlieue et grandes écoles américaines, j'ai quitté notre famille, la cité, Trappes, avec la ferme intention de ne jamais revenir.

Et depuis, j'ai tenu parole. Je croisais simplement mes sœurs lors de concerts à Paris. L'année dernière, à Pleyel, nous avons bu un verre au bar du théâtre. Elles m'ont présenté leur mari, m'ont montré des photos de leurs enfants.

Consigne

Élaborez un OPO pour ce texte support accompagné de deux activités et une évaluation de l'apprentissage.

TD 11

Moussa Massy est un chanteur dans un endroit fréquenté par la tchtichi qui a perdu son emploi ...

« (...) Chaque soir avant de dormir, Moussa Massy pleure contre sa vie, contre son mur.

Rognant ses jours à dents perdues, il se laisse pousser la barbe, ne s'habille plus qu'en jogging et claquettes, tient les murs de la cité avec les autres. (...) A la cité les jours se déclinent ainsi, égaux d'ennui, de dégoûtage, déchiquetant avec soin le satin de la peau des rêves.

Cependant que, jour après jour, gens bien, avocats, pères de famille, bandits, enfants, journalistes, clowns, artistes, cordonniers, médecins, comédiens, pompiers, femmes, boulangers, handicapés, laïcs, islamistes, anciens combattants, vieux gardes-champêtres, jeunes, grains de peuple en déshérence, tout le monde se taille, sauve qui peut !...

Djelloul est en train de préparer un dossier pour émigrer au Canada. Il supplie Moussa de faire de même. Mais Moussa n'a plus la force, cerveau plombé.

Djelloul est persuadé que Moussa est envoûté, qu'on lui a jeté un sort, c'est pas normal, cette apathie, ce renoncement. Une fois, il lui a même proposé d'aller voir un guérisseur à Colomb-Béchar, un très bon taleb pour conjurer le Malin.

Mais Moussa préfère franchement s'ouvrir une bouteille d'alcool à brûler.

Sa nouvelle vie réglée comme papier à musique, debout vers 10 heures du matin, puis dehors, en claquettes contre les murs, à regarder les gens qui passent.

Le mur c'est l'observatoire idéal, tu contrôles tout ce qui se passe dans le quartier. Untel est sorti avec un gros sac, son beau-frère vient de rentrer, l'autre a un problème de démarreur, sa voisine cherche un médicament pour sa fille, son beau-frère vient de sortir, untel rentre avec un gros sac. » Aziz Chouaki, 2004, *L'étoile d'Alger* :8

Apathie : Sans réaction.

Consigne :

En considérant ce texte comme le support d'une séance de compréhension de l'écrit, élaborer la fiche technique de la séance en mettant en relief : la compétence visée, OPO, et le déroulement de la séance.

Conclusion

Discours de Vladimir Nabokov adressé à ses étudiants :

« J'ai essayé de faire de vous de bons lecteurs qui lisent non plus dans le but infantile de s'identifier aux personnages du livre, ni dans le but adolescent d'apprendre à vivre, ni dans le but académique de s'adonner à des généralisations. J'ai essayé de vous apprendre à lire les livres pour leur forme, pour leur vision, pour leur art. J'ai essayé de vous apprendre à éprouver un petit frisson de satisfaction artistique, à partager non point les émotions des personnages du livre, mais les émotions de son auteur...les joies et les difficultés de la création. Nous n'avons pas glosé autour des livres, à propos des livres...nous sommes allés au cœur même du sujet. »

La didactique du texte littéraire reste un champ de recherches nouveau et difficilement à cerner car « *la littérature s'accomplit plus qu'elle ne se transmet* », selon le mot de Roland Barthes.

Il faut donc mettre en avant cette difficulté inhérente à la littérature de transmettre à l'apprenant un savoir et un savoir-faire. La littérature ne peut être enseignée de la même manière qu'une science.

L'action didactique doit davantage se tourner vers une manière de lire, de connaître, de comprendre un texte littéraire.

Pour ce faire la recherche en didactique est conçue comme un ensemble de processus qui ne peuvent être légitimés que par la vérification sur le texte.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Achour, Ch., & Bekkat, A. (2002). *Clefs pour la lecture des récits*. Alger : Editions du Tell.
- Adam, J-M. (2005). *Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J-M. (1994). *Le texte narratif*. Paris : Nathan Université.
- Adam, J.M. (1991). *Langue et Littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris : Hachette.
- Arezki, D., & Alii. (2014). *Pour une pédagogie active en langues étrangères à l'usage des enseignants et enseignants*. Alger : Les presses ENAG.
- Asgarally, L. (2005). *L'interculturel ou la guerre Port-Louis*. Paris :Maurisse presses du MSM.
- Baroni, R. (2003). *Genres littéraires et orientation de la lecture Une lecture modèle de « La mort et la boussole » de J. L. Borges Dans Poétique*. (n°134), pages 141 à 157 : Éditions Le Seuil.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris : Points Essais.
- Benamou, M. (1971). *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : Hachette et Larousse (coll. Le Français dans le monde) BELC.
- Bennaceur, B. (2012). *L'approche par compétences, Situations-Problèmes et apprentissage*. Algérie. Les cahiers du Crasc.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck, coll. Savoirs et Pratiques.

- Collés, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : Be Boeck.
- Costa D., & Moulonguet, F. (1998). *Méthode Littéraire. De la découverte d'un texte au commentaire composé*. Paris : SEDES.
- Duchesne, A., & Legay, Th. (1987). *Petite fabrique de littérature*. Paris : Magnard.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Duchet, Cl., & Vachon, S. (ss la dir;). (1998). *La recherche littéraire. Objets et méthodes*. Montréal : Québec XYZ
- Dufays, J.L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck
- Flahault, F. (2001). *La pensée des contes*. Paris : Anthropos
- Gervais, B., Bouvet, R. sous la dir. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (2010). *La lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE* sous la dir. Paris : Didier, Langues et didactique.
- Gohard-Radenkovic, A., sous la dir. (2004). *Altérité et identités dans les littératures de langue française*. Paris : Le français dans le monde.
- Goldenstein, J-P. (1985). *Pour lire le roman*. Bruxelles : DE Boeck DUCULOT.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

- Jauss H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jarrety, M. sous la dir. (2001). *Lexique des termes littéraires*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin.
- Jouve, V. (2004). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Hébert, L. (2014). *L'analyse des textes littéraires*. Paris. Classiques Garnier pp. 109-110.
- Kadi-Kassouri, L., & Alii. (2015). *Processus d'apprentissage et difficultés : problématique de la lecture /écriture en contexte scolaire algérien*. Algérie : Edition DGRSDT.CRASC.
- Lahir, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Langlade, G. (1995). *Lire des textes littéraires ? Contribution à une didactique de la littérature*. Toulouse : Presses Universitaires du Septentrion.
- Morfaux, L-M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Colin.
- Mucchielli, A. (2003). *L'identité*. Paris : PUF coll. Que sais-je ?
- Nony, D. & André, A. (1987). *Littérature Française. Histoire et anthologie*. Paris : Hatier.
- Peytard, J. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier. Coll. LAL.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement de la discipline*. Paris : CNPD Hachette Éducation.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Pretceille-Abdallah, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris :

- Anthropos, Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck
- Rabatel, A. (2002). *Lire, écrire le point de vue*. Lyon : Centre Régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon IUFML, coll. Savoirs en pratiques
- Reuter, Y. (2000), *L'analyse du récit*. Paris : Nathan.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit de l'interprétation* Paris : Seuil.
- Robrieux, J-J. (2013). *Rhétorique et argumentation*. Paris : Armand Colin. (1ère édition 2010).
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.