HAL
open science

Étude des choix didactiques et des démarches d'enseignement / apprentissage de la littérature dans les cursus universitaires de FLE : le cas de l'université de Birzeit en Palestine

Marie-Dominique Marcant

To cite this version:

Marie-Dominique Marcant. Étude des choix didactiques et des démarches d'enseignement / apprentissage de la littérature dans les cursus universitaires de FLE : le cas de l'université de Birzeit en Palestine. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCA093 . tel-01542114

HAL Id: tel-01542114

https://theses.hal.science/tel-01542114v1

Submitted on 19 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission

DILTEC (EA 2288)

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Auteure : Marie-Dominique Marcant

Étude des choix didactiques et des démarches d'enseignement / apprentissage de la littérature dans les cursus universitaires de FLE

Le cas de l'Université de Birzeit, Palestine

Volume 1

Thèse dirigée par

Monsieur Olivier Lumbroso et Monsieur Jean-Paul Narcy-Combes

Soutenue le 19 octobre 2016

Membres du jury :

M. Jean-François Bourdet, Professeur des universités, Université du Maine, rapporteur

M. Olivier Lumbroso, Professeur des universités, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, directeur

M. Jean-Paul Narcy-Combes, Professeur des universités, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, co-directeur

Mme Annie Rouxel, Professeure Émérite, Université Bordeaux 3, rapporteure

Résumé

Cette recherche porte sur l'enseignement de la littérature dans un cursus universitaire de français langue étrangère. Elle questionne la notion de culture littéraire à travers les « canons littéraires », les littératures « mineures » selon la terminologie de G. Deleuze, et leur contextualisation d'une part, et, d'autre part, à travers la mise en place de pratiques enseignantes visant sa transmission / construction. Cette recherche étant ancrée dans les sciences humaines par ses champs d'étude – la littérature et la didactique – et étant, par conséquent, relativement subjective, nous avons choisi d'étudier un cas particulier, celui dans lequel nos questions sont apparues, afin de mettre en évidence ses spécificités mais aussi des traits généralisables ou, du moins, ouvrant des pistes de réflexions transposables dans d'autres contextes. Pour effectuer cette étude, nous avons privilégié une approche inductive et compréhensive et nous avons opté pour une méthode mixte ou par triangulation permettant le croisement de différentes données dans le but d'avoir une vision globale de la situation en termes de pratiques, de potentiels et de limites. Les résultats obtenus dans ce contexte ouvrent un champ de possibles pour penser une didactique du FLE adaptée à un enseignement littéraire en milieu universitaire.

Mots-clés : culture littéraire, didactique de la littérature, didactique L2, dispositif d'apprentissage, triangulation.

Abstract

This research focuses on teaching literature at a university-level French language department. It questions the concept of literary culture through the concepts of "literary canon", "minor" literature, following G. Deleuze's terminology, and their contextualization on the one hand, and on the other, through the implementation of teaching practices aiming at transmitting / building it. This research, rooted in human sciences because of its fields of study – literature and didactics – and as a consequence, being relatively subjective, is focused on a specific case, the one where our questions first emerged from: the French department at Birzeit University in Palestine. This approach allows us to enhance the specificities of this context while drawing at the same time some features that could be generalized, or at least that could open some opportunities for transferable reflections on other contexts. In conducting this study an inductive and comprehensive approach has been favored. A mixed-method approach or triangulation was used, allowing us to cross-compare data in order to get a more global view of the situation in terms of practice, potential and limits. The results obtained in this context then open new horizons to think adapted French as a foreign language didactics to literary teaching/learning in an academic context.

Keywords: literary culture, literature didactics, L2 didactics, learning environment, mixed-method.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mes deux directeurs, M. Olivier Lumbroso et M. Jean-Paul Narcy-Combes, pour leur précieuse aide, leurs nombreux conseils, leurs lectures et leur patience tout au long de ces quatre années.

Un grand merci également à l'équipe de l'Université de Birzeit et aux étudiants du département de français qui m'ont permis de réaliser cette thèse.

Je remercie également mes collègues, ami.e.s et famille, Brigitte, Laure, Laurence, Marie-Albine, Raphaël et Vincent pour leurs relectures.

Un gigantesque merci à ma mère pour son aide dans le rush des transcriptions, pour les multiples relectures, mais surtout pour le soutien, l'écoute et l'affection même dans les moments qui étaient difficiles pour toi.

Je tiens à remercier ma formidable famille, le Dad, Cyril et Anne, et mes fabuleux ami.e.s. Un merci tout spécial à Delia pour ta présence positive et tes petites attentions tellement merveilleuses tout au long de ces quatre années malgré les quelques milliers de kilomètres qui nous séparent. Merci à Basma pour m'avoir donné l'envie de me lancer dans la recherche et pour tout ton soutien. Merci à Lucile et Charlotte, et merci à ma famille lausannoise, Bart, Gil, Joris, María, Marta, Mário, Nico et William, pour le soutien et la bonne humeur.

Merci, dank u wel, obrigada, trugarez, gracias, hvala, danke, grazie, thank you,

شكرا

Sommaire

RESUME 3

ABSTRACT 4

REMERCIEMENTS 5

SOMMAIRE 6

INTRODUCTION 9

PARTIE 1 : DE LA LITTERATURE A SON ENSEIGNEMENT EN L2 : UN CADRE THEORIQUE 16

CHAPITRE 1 : QU'EST-CE QU'UNE CULTURE LITTERAIRE ? 17

1.1. LE TEXTE LITTERAIRE : UNE NOTION SUBJECTIVE 17

1.2. LA LECTURE LITTERAIRE : UNE QUESTION DE POSTURE 23

1.3. DU CHOIX DES TEXTES : POUR UNE LECTURE ET UNE CULTURE LITTERAIRE 40

CONCLUSION DU CHAPITRE 55

CHAPITRE 2 : LIRE EN L2 : PROCESSUS ET ENJEUX 57

2.1. LECTURE ET PROCESSUS COGNITIFS EN JEU 57

2.2. DU DESEQUILIBRE ENTRE LES PROCESSUS EN L2 : SURCHARGE COGNITIVE 61

2.3. DISPOSITIFS DE LECTURE : FAVORISER L'EQUILIBRE COGNITIF ET AFFECTIF 66

CONCLUSION DU CHAPITRE 87

PARTIE 2 : CADRE DE LA RECHERCHE 88

CHAPITRE 3 : LE CONTEXTE 88

3.1. L'UNIVERSITE DE BIRZEIT : PRESENTATION GENERALE 89

3.2. L'UNIVERSITE DE BIRZEIT : FORMER EN ZONE DE CONFLIT 90

3.3. LE DEPARTEMENT DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE DE BIRZEIT 95

CONCLUSION DU CHAPITRE 101

CHAPITRE 4 : CADRE METHODOLOGIQUE ET CHOIX DES DONNEES 102

4.1. CHOIX DE L'APPROCHE 103

4.2. CHOIX DES METHODES POUR L'ANALYSE DES DONNEES 105
4.3. CHOIX DES METHODES POUR LE RECUEIL DE DONNEES : DU POINT DE VUE DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT 108
4.4. CHOIX DES METHODES POUR LE RECUEIL DE DONNEES : DU POINT DE VUE DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE 124
CONCLUSION DU CHAPITRE 128

PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES : UN ETAT DES LIEUX 129

CHAPITRE 5 : CE QUE LES DOCUMENTS OFFICIELS PRESCRIVENT 129
5.1. LE CURRICULUM 130
5.2. DESCRIPTIFS DE COURS 134
5.3. LES CORPUS 144
CONCLUSION DU CHAPITRE 153
CHAPITRE 6 : PROFILS D'ETUDIANTS 154
6.1. REPRESENTATIONS SUR LA LITTERATURE 154
6.2. ATTENTES DES ETUDIANTS 158
6.3. PRATIQUES PERSONNELLES DE LECTURE 160
CONCLUSION DU CHAPITRE 161
CHAPITRE 7 : CE QUE LES PRATIQUES MONTRENT : ANALYSE DES OBSERVATIONS 162
7.1. COMMENT ENSEIGNE-T-ON LA LITTERATURE ? 162
7.2. LES OBSTACLES 218
7.3. LA VOIX DES ETUDIANTS 266
CONCLUSION DU CHAPITRE 283
CHAPITRE 8 : CE QUE LES DISCOURS SUR LES PRATIQUES DISENT 285
8.1. LES OBJECTIFS : ENTRE SOUHAIT ET REALITE DU TERRAIN 285
8. 2. LE CHOIX DE L'APPROCHE : DES TEXTES AU DISPOSITIF 292
8.3. L'EXPRESSION DES OBSTACLES 315
8.4. ATTITUDE ENVERS DES MEDIAS ALTERNATIFS 323
CONCLUSION DU CHAPITRE 328

PARTIE 4 : (RE)PENSER LE DISPOSITIF. QUELQUES PROPOSITIONS 329

CHAPITRE 9 : UN DISPOSITIF COMME TENTATIVE DE REPONSES AUX QUESTIONS LOCALES 329
9.1. LES OBJECTIFS DU DISPOSITIF 329
9.2. LE DISPOSITIF ET LA RELATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE 331
9.3. PISTES POUR UNE MISE EN PLACE DU DISPOSITIF 335
9.4. LIMITES ET PRECAUTIONS 344

CONCLUSION DU CHAPITRE 346

CHAPITRE 10 : UNE EXPERIENCE DE LECTURE HYPERMEDIATISEE 347

10.1. LECTURE HYPERMEDIATISEE : TOUR D'HORIZON DES EXPERIENCES EXISTANTES 348

10.2. MISE EN PLACE DE L'EXPERIENCE 350

10.3. RESULTATS ET DISCUSSION 355

CONCLUSION DU CHAPITRE 362

CONCLUSION 363

BIBLIOGRAPHIE 368

INDEX DES NOTIONS 390

INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX 395

TABLE DES MATIERES 397

Introduction

R. Barthes affirmait dans un colloque en 1969 que la littérature correspondait à « *ce qui s'enseigne* » (1971). Cette provocation met en lumière l'instabilité qui entoure la notion de littérature et, en conséquence, son enseignement. A. Chervel et M-M. Compère (1997, pp. 5) ont montré que la littérature et son enseignement, depuis toujours, suivaient deux tendances opposées :

> *L'une est fondée sur la nature, sur les choses, sur l'univers : elle permet à l'homme de « se situer » dans le monde, d'y multiplier les marques et les repères et d'y inscrire son action. L'autre s'appuie sur les textes portés par une longue tradition, et sur la langue, à la fois outil de la communication et de la persuasion et support indispensable, voire consubstantiel, de la pensée : elle intègre l'individu dans une élite, dans une nation, dans une culture qu'il partagera à la fois avec ses ancêtres et avec ses contemporains.*

Ces deux tendances ont pour conséquences des choix différents en termes de finalités, de corpus et de pratiques d'enseignement. Si la première tendance apparaît dynamique, évolutive, la seconde suit une tradition, prenant appui sur un « canon littéraire », que A. Viala (2009, pp. 74) définit comme étant « *des sélections de textes aptes à être enseignés dans les classes comme modèles de langue, de genres ou d'idées* » devenant alors un « *corpus (...) reconnus et érigés en modèles* ». La terminologie utilisée pour définir le canon littéraire souligne la dimension figée ou muséifiée qui l'entoure.

Si l'on regarde l'histoire de l'enseignement des langues étrangères (ou L2) (Martinez, 1996), ces deux tendances se retrouvent également mais à des époques différentes. Ainsi, l'enseignement des langues étrangères a évolué d'une approche très normée et principalement écrite (avec la méthode grammaire-traduction) à une approche très structurée et principalement orale (avec la méthode audio-orale) pour progressivement aboutir à des approches plus équilibrées en termes de compétences telles que les approches communicatives et actionnelles. Ces évolutions sont aussi marquées par le déplacement d'une centration sur l'enseignant vers une centration sur l'apprenant. L'enseignement des L2 semble trouver un consensus plus ou moins fort au fil des époques alors que l'enseignement de la littérature semble rester entre les deux tendances décrites précédemment. L'évolution dans le domaine de l'enseignement des langues suit l'évolution des sociétés : on part donc d'un enseignement visant la formation d'élites à un

enseignement orienté vers la communication. L'apprentissage des langues n'est donc plus en premier lieu un moyen d'acquérir une culture érudite qui couronne un apprentissage mais avant tout un moyen de favoriser la communication à l'heure de la mondialisation et ce en partie à des fins économiques et commerciales mais également afin de favoriser le vivre-ensemble à travers l'intercompréhension et le partage de valeurs communes dans la formation des citoyens. L'évolution des besoins liée aux changements sociétaux, politiques et économiques a ainsi favorisé le développement de nouvelles approches pour améliorer l'apprentissage des langues. Dans le cas de l'enseignement de la littérature, ces changements ont également eu des répercussions mais qui ont davantage pris la forme d'une crise (Fraisse, 2014) provoquant des zones de fractures plutôt que des évolutions. En effet, l'enseignement de la littérature semble d'une part chercher à conserver un statut hérité du passé comme discipline détachée du monde ordinaire et, d'autre part, vivre une véritable perte de vitesse et d'intérêt comme nous le verrons ensuite. Cela provoque une ligne de fracture. Si l'on compare cette situation avec celle de l'enseignement des langues on remarque que ce dernier n'a pas perdu de crédibilité mais il a évolué afin de s'adapter aux évolutions alentour.

La littérature, longtemps valorisée par une forme de prestige intellectuel, a perdu petit à petit de sa valeur dans les sociétés de consommation et d'intense production d'aujourd'hui, car elle apparaît comme peu rentable, peu productive dans des systèmes favorisant ce que M. Nussbaum (2009) appelle « *education for profit* ». Si en France la littérature a d'abord été une manière d'étudier la rhétorique pour une élite éduquée et « *a exercé une fonction de domination voire d'oppression sociale, qui permettait de discriminer, parmi les masses nouvellement alphabétisées, ceux qui avaient « des lettres » (appelés à dominer) et ceux qui en étaient dépourvus (condamnés à se soumettre)* » (Citton, 2012), elle a ensuite joué le rôle d'outil mobilisateur et unificateur autour d'une langue et de valeurs au sein d'une nation. Cependant, la mondialisation vient bousculer ces valeurs communes (Fraisse, 2014). En effet, en plus de la crise que l'on pourrait qualifier d'utilitariste ou de consommatrice, l'enseignement de la littérature fait aussi face à une crise concernant sa portée et sa légitimité en tant que vectrice de valeurs universelles. L'universalité de la littérature devient objet de questions quand l'éducation se démocratise et réunit en son sein des individus de cultures de plus en plus diverses. Si T. Todorov (1986) met en avant l'importance d'une universalité qu'il est possible de retrouver à travers les œuvres afin de ne pas tomber dans un relativisme absolu ; A. Viala (2009, pp. 188), lui, met en garde sur le recours facile à l'universalité :

> *Il n'est pas sûr qu'elle aurait le même écho dans une culture radicalement différente, qui n'a pas les mêmes conceptions de la famille, de l'amour, de la mort ; à déclarer trop vite universel ce qui est occidental, il y a un risque d'impérialisme culturel.*

Cette réflexion est d'autant plus importante que l'enseignement de la littérature se place dans un contexte de langue étrangère en milieu exolingue. Ces deux crises dans l'enseignement de la littérature – quant à son utilité et son universalité – rejoignent les deux tendances décrites par A. Chervel et M-M. Compère (1997) : l'enseignement de la littérature se justifierait tantôt comme porteur d'une vision universalisante comme celle de l'humanisme classique, tantôt comme un objet permettant l'acquisition de compétences pour se forger un esprit critique et indépendant notamment à travers l'interprétation (Nussbaum, 2009 ; Citton, 2010). Dans cette perspective, comme le souligne D. Maingueneau (2012), les objectifs de l'enseignement littéraire viseraient à :

> *transmettre un patrimoine culturel collectif, rapporter les œuvres à des lieux, des moments, à des expériences humaines inscrites dans l'histoire, aider les élèves à établir une relation d'ordre esthétique avec le langage, qu'il s'agisse de lecture ou de production de textes*

Dans les objectifs mentionnés ci-dessus, certains renvoient à l'acquisition de compétences en termes d'analyse textuelle mais d'autres se placent davantage dans une approche historique et culturelle. Toutefois, la dimension historique et culturelle varie d'un lieu à un autre et dans une plus grande mesure dans une formation de langue étrangère dans la mesure où le patrimoine n'est plus géographiquement clairement délimité. En effet, dans le cas de l'enseignement du français (mais aussi dans celui des langues d'autres anciennes puissances coloniales comme l'anglais, l'espagnol, le portugais par exemple), le patrimoine, ou devrions-nous dire les patrimoines, recouvre(nt) plusieurs continents et des ancrages culturels et historiques très différents. Cela pose la question des corpus, du/des canons à enseigner en fonction de la/les culture/s d'intérêt : culture régionale, culture nationale, culture européenne ou culture mondiale. La question des finalités de la formation universitaire, et particulièrement à l'étranger, se pose également : formation d'élite fondée sur l'acquisition d'une culture générale à travers l'assimilation de connaissances savantes ou encyclopédiques, ou acquisition de compétences. Cependant, l'acquisition de compétences nécessite un socle de connaissances pour pouvoir se développer. Ainsi, connaissances et compétences apparaissent-elles intimement liées. Or, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, les référents culturels sont aussi en grande partie

étrangers. Dans cette perspective, on voit apparaître le risque de déplacer un enseignement pensé et conçu dans un espace vers un autre espace provoquant une forme d'imposition d'une culture sans que cela soit intégré ou adapté au nouveau contexte. L'enseignement de la littérature, et particulièrement en L2, a donc besoin de dépasser les frontières nationales, politiques, historiques en proposant des trajets transcendant ces frontières. Ces dernières ont des conséquences également sur la valeur attribuée aux œuvres comme l'expliquent Pierre Bourdieu et Toni Morrison (1998) dans un entretien dans la revue *Vacarme* lorsqu'ils abordent la question de ce qui est appelé « littérature noire » :

> *On fait de manière systématique le lien entre littérature noire et sciences sociales. Et, de façon générale, ce n'est pas un compliment... Albert Murray parlait de « social-science fiction », ce qui n'est pas une manière de faire honneur à cette littérature. On réduit l'œuvre littéraire au document, et lorsqu'on accorde aux écrivains noirs une capacité subversive, on la leur accorde sur le terrain socio-politique, pas sur le terrain formel.*

Certains corpus seraient favorables à une étude formelle et esthétique et d'autres n'atteindraient pas cette valeur. On trouve cette idée dans certaines conceptions de l'utilisation – ou de l'utilité – de la littérature en L2.

Dans le contexte du FLE, le texte littéraire, absent durant un temps, reprend une certaine place comme le montrent les derniers manuels par exemple. La littérature a eu une place centrale dans l'enseignement des langues jusqu'au milieu du XIXème siècle avec la méthode grammaire-traduction et elle a continué à avoir une certaine légitimité, notamment pour les niveaux avancés jusqu'à la moitié du XXème siècle comme le rappellent A. Godard (2015, pp. 15-23) et A. Petitjean (2014) dans son analyse historique de la lecture dite littéraire dans la revue *Pratiques*. Cependant, elle a ensuite subi la même question de la rentabilité / utilité que dans l'enseignement de la littérature en langue maternelle que nous avons vu précédemment, mais avec une conséquence plus radicale : sa disparition quasi-totale au profit d'une centration sur une communication « utilitaire » (Compagnon, 1998, pp. 29). Puis petit à petit elle a été réintégrée comme support communicatif, « authentique » (Gruca, 2010, pp. 167 ; Paran, 2008, pp. 472) pour des niveaux plus avancés dans la mesure où elle représente un concentré de formes linguistiques complexes comme le soulignent B. Parkinson et H.R. Thomas (2000, pp. 9-10) lorsqu'ils énumèrent les raisons pour lesquelles la littérature a une place dans l'enseignement des langues :

« *when learners come to the 'end of language', it is the only way to keep stretching them*[1] ». Mais dans ce cas, la présence de textes littéraires demeure utilitaire dans la mesure où il s'agit de travailler la langue. Dans d'autres cas, les textes littéraires sont utilisés pour déclencher une discussion autour d'un fait culturel avec le texte littéraire comme pièce représentative de ce fait culturel, et non pas pour le lire à travers ce qui fonde sa littérarité, notamment sa polysémie, ses valeurs, son rapport à l'universel et au particulier. A. Godard (2014) parle d'ailleurs à ce sujet d' « auteurs FLE » pour souligner une apparente préférence pour les corpus francophones[2] dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère. Cette préférence peut alors faire écho à ce que nous avons montré, après P. Bourdieu et T. Morrison (1998), concernant la valeur attribuée aux œuvres en fonction de leur origine.

À la lumière de ce que nous venons d'exposer, il apparaît que, contrairement à l'enseignement des langues, celui de la littérature demeure centré sur des traditions et peine à évoluer. Or, dans une époque marquée par la mondialisation et par des clivages culturels semblant se creuser de plus en plus, l'enseignement de la littérature apparaît comme essentiel à condition que ce dernier s'adaptent aux publics et contextes divers, et donc ne se place pas comme porteur d'une culture hégémonique. La littérature comme discipline permettant, au-delà de l'acquisition de connaissances cultivées, l'acquisition de compétences réflexives, et permettant également le dialogue avec l'autre et l'ailleurs, a toute sa place dans une formation universitaire de L2. Dans cette perspective, on peut se demander ce que la notion de culture littéraire recouvre dans différents contextes : langue maternelle, langue étrangère en milieu endo/exolingue, apprentissage d'une L2, formation universitaire, etc. La compréhension que l'on se construit de la notion de culture littéraire influence ensuite la raison d'être d'une telle culture et le sens que prend la notion de « canon » dans ce contexte. Si, comme nous l'avons dit précédemment, à la suite d'A. Viala (2009, pp. 74), le « canon littéraire » correspond à un échantillon représentatif de ce qui est digne d'enseignement dans une culture/institution donnée, ce canon ou cet échantillon peut alors être déplacé vers d'autres contextes comme monument, mais il peut également être remodelé en fonction de la culture / institution de réception.

---

[1] Notre traduction : « quand les apprenants arrivent 'au bout de la langue', il s'agit du seul moyen de prolonger l'apprentissage ».
[2] Nous reviendrons sur la notion de littérature francophone dans le premier chapitre.

Les instabilités touchant la littérature, son enseignement au niveau national ainsi qu'au sein d'une formation de langue étrangère, nous sont apparues clairement dans notre expérience en tant qu'enseignante de français langue étrangère (FLE) à l'université, amenée à y enseigner la littérature. C'est pourquoi, nous avons décidé d'étudier les choix didactiques et les démarches d'enseignement mises en place par les enseignantes de l'université où nos premières questions sont nées : l'université de Birzeit en Palestine. Cette dernière étant située dans une zone de conflit, il est particulièrement intéressant de voir dans quelle mesure ce contexte politique influence ou non les corpus et les orientations choisies pour l'étude des textes ainsi que la lecture que les étudiants en font.

À travers cette étude, nous questionnons la notion de culture littéraire en la problématisant dans ce qu'elle signifie pour l'institution et les acteurs de ce contexte, mais aussi, dans une perspective didactique, dans la manière dont elle est enseignée d'une part et apprise d'autre part. Notre terrain constitue donc le point de départ des questionnements et réflexions.

Dans une première partie, nous tenterons de stabiliser les concepts centraux de notre recherche. Ainsi, dans le premier chapitre, nous déconstruirons la notion de culture littéraire afin d'obtenir une vision claire des éléments à considérer sur notre terrain. Ce chapitre s'appuie sur des théories littéraires et culturelles mais aussi sur des travaux issus de la didactique de français (L1 et L2). Dans le deuxième chapitre, nous étudierons les spécificités de la lecture, et plus précisément en L2, en termes de processus, de difficultés et de pratiques existantes. Dans cette partie, nous nous appuyons sur les travaux issus de la didactique du français langue maternelle et de la didactique des langues étrangères car il nous semble que les deux domaines se retrouvent sur certains points. En effet, enseigner la lecture et la littérature en L1 peut poser des problèmes similaires dans la mesure où la question de l'acculturation n'est pas acquise, que pour beaucoup d'enfants scolarisés, la littérature ne fait pas partie de leur monde et se présente donc comme un apprentissage, dans une certaine mesure, étranger. Dans cette partie, nous montrerons que la culture littéraire est un concept mouvant, dynamique et comprenant des aspects variés en termes de contenus et de pratiques. Cette première partie constitue donc notre cadre théorique fournissant les concepts et les outils pour nous aider à étudier notre terrain.

Dans une deuxième partie, nous présenterons plus en détails notre terrain de recherche. Nous aborderons, dans le chapitre 3, l'histoire de l'université et son ancrage dans le paysage politique et culturel de la Palestine ainsi que le profil des enseignantes de littérature afin de mettre en évidence l'influence des spécificités contextuelles dans la mise

en place d'une formation culturelle. Dans le chapitre 4, nous présenterons nos choix méthodologiques pour la collecte et l'étude de nos données.

La troisième partie vise à décrire et analyser les données recueillies. D'abord, dans le chapitre 5, nous étudierons les documents officiels comme cadre des pratiques d'enseignement. Ensuite, nous présenterons les représentations et attentes des étudiants par rapport à la littérature et son enseignement. Puis, une fois le cadre posé et les acteurs présentés, dans le chapitre 7, nous déplacerons notre attention vers ce que nous pourrions appeler les pratiques réelles d'enseignement à partir d'observations. Dans le chapitre 8, nous croiserons ces pratiques réelles avec le discours des enseignantes sur leur conception de la littérature et de leur enseignement. Ces quatre chapitres nous permettront d'obtenir une vision plus précise de ce que la notion de culture littéraire signifie dans ce contexte et de la manière dont l'institution et les enseignantes la construisent avec les étudiants. Cette partie montrera les cadres posés pour la formation et les écarts qui se créent entre cadres, ambitions personnelles et pratiques. Cette partie permettra également de mettre en évidence des espaces à questionner quant à la cohérence des objectifs, des attentes et des démarches d'enseignement mises en place lorsque nous les confrontons à notre cadre théorique.

Enfin, dans la dernière partie, nous proposerons des pistes pour la mise en place d'un dispositif à partir de ce que nous aurons étudié sur le plan empirique et théorique.

PARTIE 1 : De la littérature à son enseignement en L2 : un cadre théorique

Le contexte de notre étude, qui allie apprentissage de la langue et formation universitaire, se retrouve au croisement des crises décrites en introduction. Il s'agit d'acquérir des connaissances en langue, de développer des compétences en termes de lecture et de littérature, on parle alors de compétence littéraire que A. Godard définit comme étant

> *une « famille » de situations liées à la lecture des œuvres : trouver un livre, s'immerger dans la lecture, discuter du contenu ou des formes expressives, réfléchir sur soi ; et en identifiant les capacités et les ressources qu'elle mobilise pour atteindre son but : connaissances sur les auteurs, les genres littéraires ou les principes de classement d'une bibliothèque…, capacités à relier des informations pour comprendre, imaginer, formuler un jugement, argumenter, comparer…, attitudes d'attention aux effets du texte sur sa propre sensibilité afin d'interpréter.*

Sur le plan didactique, se pose alors la question des choix effectués en termes de corpus mais aussi de dispositifs à mettre en place pour faciliter la lecture littéraire en L2. Si l'on considère les difficultés rencontrées en lecture – ou du moins à la réalisation des travaux demandés suite à la lecture – par les étudiants de L2, mais aussi dans une certaine mesure de L1, il semble important de considérer les processus permettant la mise en place de stratégies et habiletés efficaces pour la lecture afin de tenter de les intégrer aux dispositifs d'enseignement. Car, comme le souligne J-P. Narcy-Combes (2012), l'enseignement d'une discipline en L2 vient automatiquement avec des obstacles liés à ces deux éléments – apprentissage d'un contenu et d'une langue – qui influent de manière différente l'un sur l'autre.

Dans cette partie, nous commencerons par traiter du concept de culture littéraire qui est au cœur de notre recherche, pour ensuite déplacer notre attention dans le deuxième chapitre vers un aspect plus spécifique à notre public, la lecture en L2.

Chapitre 1 : Qu'est-ce qu'une culture littéraire ?

Pour tenter de stabiliser la notion centrale de notre recherche – la culture littéraire – trois objets sont à mettre en perspective : la notion de texte littéraire, si un tel objet existe en soi, puis celle de lecture littéraire comme action sur l'objet-texte et enfin la question des corpus comme choix représentatif des deux premiers aspects.

1.1. Le texte littéraire : une notion subjective

Définir ce qui pourrait être mis dans la catégorie « texte littéraire » n'est pas chose aisée. Il y a ce que l'institution et l'histoire ont considéré comme « littéraire » notamment avec la notion de canon et de « classiques » comme liste d'auteurs servant de modèle en termes d'esthétique et de style (Compagnon, 1995, pp. 1188) ou comme « textes littéraires effectivement retenus comme objets d'étude, d'admiration ou d'imitation » (Fraisse, 2012, pp. 36). C'est-à-dire que le texte littéraire peut être caractérisé par son cheminement dans le circuit de diffusion des œuvres. Cependant, d'autres critères, plus objectivables, sont également mis en avant pour évaluer la littérarité du texte.

1.1.1. De la technique, de la langue

Un critère, pouvant rejoindre ce qu'A. Compagnon décrit comme base de la constitution du canon littéraire en France aujourd'hui, correspond à un aspect technique principalement lié à « certaines formes de langage » (Barthes, 1968a, pp. 3) qui varieraient à travers la création d'écarts avec les normes langagières et linguistiques, en utilisant « tantôt un langage sérieux et littéral, tantôt un langage non sérieux (fictionnel) et non littéral (figuré) » (Jacques, 1992, pp. 95). Ces procédés, participant à la mise en place d'une dimension symbolique et à la création d'effets de sens et de langage (Jacques, 1992, pp. 96 ; Viala et Schmitt, 1982, pp. 20-21), seraient donc propres au texte littéraire. Chaque genre littéraire reposerait, ainsi, sur ces « lois de composition » (Jacques (1992, pp. 94)

correspondant à des « contraintes de sélection parfois très strictes » (Hamon (1994, pp. 9). Cependant, tous s'accordent pour montrer que ce critère est limité et insuffisant pour définir le texte littéraire dans la mesure où esthétique et style ne pourraient se limiter à la langue comme code.

1.1.2. De la socialisation du texte

Le texte littéraire n'est pas un objet créé en soi pour lui-même comme objet fini. Il est destiné à être lu car il ne pourrait être qualifié de littéraire, au sens institutionnel du moins, qu'à condition d'être partagé et de se faire connaître. En d'autres termes, le texte littéraire ne serait littéraire qu'une fois lu donc « socialisé » (Aron et Viala, 2006, pp. 51 ; Viala, 1988). B. Parkinson et H-R. Thomas (2000, pp. 22) voient, dans cette même perspective, un changement de paradigme dans la valeur attribuée au terme « littérature » en le prenant comme « *terme fonctionnel plutôt qu'ontologique* ». Pour ces auteurs, la littérature représente « ce que [le texte] fait ou ce que nous en faisons plutôt que ce qui pourrait être dit de son être en soi » et se place donc dans une situation de communication. Cela fait écho aux propos d'É. Vandeninden (2010, pp. 81) qui montre que « *si le lecteur éprouve du plaisir, c'est donc parce qu'il ressent sa propre présence à l'écriture* ». Ainsi les techniques ou les effets de langue pris comme des caractéristiques intrinsèques au texte, ne permettraient pas de définir le texte littéraire. Cela rappelle l'idée de M. Bakhtine (1978, pp. 28), selon laquelle seul le matériau (les mots, le texte en tant que matière) appartient à l'artiste. Le texte en tant que contenu (et non « simple » matériau) ne prend forme et n'existe qu'une fois actualisé par un lecteur. C'est alors que les rôles se mélangent dans ce que Ph. Hamon (1994, pp. 8) nomme « *une communication à postes flottants interchangeables* ». En effet, si l'auteur écrit le texte, il devient aussi son propre lecteur et le lecteur, en recevant le matériau offert par l'auteur, actualise le contenu et reconstruit le texte à travers sa propre lecture et sa « précompréhension du monde » (Jauss, 1978, pp. 284) et devient alors à son tour un autre auteur du texte. Cette interchangeabilité des rôles comme caractéristique du texte littéraire se retrouve également chez R. Barthes (1973, pp. 25) : « *Sur la scène du texte, pas de rampe : il n'y a pas derrière le texte quelqu'un d'actif (l'écrivain) et devant lui quelqu'un de passif (le lecteur); il n'y a pas un sujet et un objet* ». Le texte pour être littéraire a donc besoin d'être lu c'est-à-dire actualisé et socialisé, au sens de véritable communication avec un échange qui permet un mouvement, une transformation ou quelconque investissement affectif. La notion d'affect rejoint

d'ailleurs une enquête effectuée auprès d'enseignants et futurs enseignants de langue et littérature par M-J. Fourtanier (2004) qui montre que ces étudiants ont été marqués par les œuvres qui les ont touchés le plus émotionnellement. M-J. Fourtanier émet alors comme hypothèse qu'il « *faut peut-être au sens premier* éprouver *le texte pour le penser en liant l'intelligence et le sensible* ». La réception du lecteur et son implication dans l'acte de lecture, et donc la capacité du texte à produire ces effets sur le lecteur, sont des critères à prendre en compte dans la définition du texte littéraire.

1.1.3. De la polysémie

Cependant, cette actualisation dans l'acte de lecture sous-entend une dimension supplémentaire qui diffère des autres textes, à savoir sa dimension polysémique. J. Peytard (1984, pp. 23) définit le texte littéraire comme un objet provoquant des « lectures plurielles », des « interprétations (…) multiples », ouvrant « au plaisir du jeu indéterminé et interprétatif individuel » suscitant « une polysémisation incessante du discours ». C'est également ce que R. Bouvet (dans Gervais et Bouvet, 2007, pp. 125) appelle « le plaisir de l'indétermination » lorsque le lecteur a « *la sensation d'avoir perdu pour un temps les repères familiers et rassurants du monde quotidien* » à travers des vides ou des incompréhensions donnant naissance à du sens nouveau. I. Gruca (2010, pp. 172-173), pour mettre en avant la pertinence des textes littéraires dans l'enseignement des langues notamment pour le développement d'une compétence lectorale, souligne que cette polysémisation, caractéristique des textes littéraires, prend des formes variées : « *Polysémie au niveau du signe qui possède plusieurs sens, mais polysémie aussi au niveau de la typographie du texte, de sa structure, de sa texture sonore, grammaticale, syntaxique, sémantique et, enfin, dans les correspondances internes et externes qu'il entretient avec d'autres textes* ». L'auteur ouvre ainsi des espaces de « disponibilité polysémique » ou de « densification dans la réalisation d'un réseau de relations multiples » tendant « à une ambuiguïsation forcée » du texte (Peytard, 1984, pp. 23). Cette idée de «disponibilité polysémique » rappelle les « nœuds » d'U. Eco (1985, pp. 84) laissés dans le texte par l'auteur pour que le « Lecteur Modèle » puisse coopérer à la (re)construction du sens. En effet, U. Eco (1985, pp. 63-64) décrit le texte comme « *un mécanisme paresseux (...) qui veut que quelqu'un l'aide à fonctionner* ». Dans cette perspective le texte, d'une certaine manière, s'offre dans sa forme minimale, et compte sur la coopération de ce

Lecteur Modèle pour (re)trouver le sens pensé par l'auteur. U. Eco dans *Les limites de l'interprétation* nuance néanmoins cela :

> *L'auteur sait qu'il sera interprété non selon ses intentions mais selon une stratégie complexe d'interactions impliquant les lecteurs et leur compétence de la langue comme patrimoine social. Par patrimoine social, je n'entends pas seulement une langue donnée comme ensemble de règles grammaticales, mais en outre toute l'encyclopédie qui s'est constituée à travers l'exercice de cette langue, à savoir les conventions culturelles que cette langue a produites et l'histoire des interprétations précédentes de nombreux textes, y compris le texte que le lecteur est en train de lire en ce moment. (...) Ainsi, tout acte de lecture est une transaction difficile entre la compétence du lecteur (la connaissance du monde partagée par le lecteur) et le type de compétence qu'un texte donné postule pour être lu de manière économique. (Eco, 1990, pp. 133-134)*

Cela donne alors naissance à de nombreuses lectures / interprétations possibles et donc à une forme de polysémisation faisant partie (ou non) de l'intention de l'auteur (aspect que nous développerons dans la section 1.2.2 de ce chapitre) en fonction du « patrimoine social » de chacun qui rejoint la subjectivité de l'interprétation décrite par Y. Citton sur France Culture dans l'émission La Fabrique de l'Humain (2010) :

> *On sait que depuis pas mal de décennies cette herméneutique est remise en question et qu'on sait tous que l'interprétation c'est toujours un peu subjectif, pas forcément individuel mais subjectif culturel, collectif.*

J. Peytard (1984, pp. 28) conclut en différenciant clairement le document scientifique du texte littéraire sur cette caractéristique, le document scientifique relevant d'un procédé de « monosémisation » cherchant à ne donner qu'un sens univoque, tandis que le texte littéraire repose sur sa « polysémisation ». Par ailleurs, M. Bakhtine dans son *Esthétique et théorie du roman* (1978, pp. 136) décrit le texte littéraire comme un tout « lisse » et « uniforme » en apparence derrière lequel se cache « *une prose trimensionnelle profondément plurilinguistique, qui répond aux impératifs du style, et le définit* ». M. Bakhtine, en se concentrant donc sur les voix en présence dans un même texte, à travers les termes plurilinguisme, polylinguisme ou encore hybridité, met également en lumière la « polysémie » du texte comme caractéristique fondamentale de la littérature ou du moins de la prose. On notera donc, que ce point, s'il ne relève pas que du matériau et donc de la technique que nous avons mentionnée dans la section 1.1.1. de ce chapitre, il rejoint, en précisant les critères, l'idée d'écart avec les normes langagières et des « lois de

composition » de F. Jacques (1992, pp. 94). Le texte littéraire est donc un texte constitué d'ambigüités qui « forcent » - pour reprendre le terme de J. Peytard – le lecteur à agir, à « coopérer » avec le texte d'après U. Eco, ou du moins à influer sur le texte dans une certaine mesure en fonction de l'instance privilégiée (du « liseur », « lu/lisant », « lectant ») par le lecteur si l'on se place dans la perspective de M. Picard et V. Jouve. Ces trois instances et la relation lecteur-texte sont développées dans la section suivante (1.2.) portant sur la question de la lecture littéraire.

1.1.4. Du rapport au(x) monde(s)

D'après les éléments ci-dessus, il apparaît maintenant que le texte littéraire prend vie en tant que tel dans un rapport entre la langue – de l'auteur et celle du lecteur dans une forme de « polylinguisme » - et le monde de l'auteur dans l'acte d'écriture et du lecteur dans l'acte de lecture. Ces croisements ont pour effet que le texte littéraire ne peut pas être un miroir de la réalité – ni ne cherche à l'être. Il se présente davantage comme une représentation de cette dernière. La réalité ou plus précisément sa perception est transformée à travers le langage de l'auteur dans un premier temps (Jacques, 1992, pp. 96). Ph. Hamon (1994, pp. 14) parle d'une manipulation, d'un faire-croire pour définir « *l'acte littéraire de référence* ». De plus, la relation de communication entre l'auteur et ses lecteurs étant différée, cette représentation se voit de nouveau modifiée. Le texte devient un « *carrefour d'absences* » (Hamon, 1994, pp. 8) dans lequel le lecteur n'est pas présent pour l'auteur et inversement. Ainsi, les références demeurent des indéterminations constamment révisées en fonction du lecteur et de la lecture, un même lecteur pouvant avoir des lectures différentes en fonction du moment de cette dernière. C'est ce que F. Jacques (1992, pp. 111) appelle « *référence suspensive* », soit une relation *in absentia* qui est « *différée, démultipliée, décalée* ». Ce rapport différé à la réalité permet une référence « *au champ des possibilités humaines (...) à ce que l'homme est capable d'être, de faire et de devenir* » (Jacques, 1992, pp. 110) plutôt qu'à ce qui se produit réellement dans la réalité. C'est dans ce carrefour que survient la polysémie. Le texte littéraire n'est donc pas une copie du réel mais une projection, une interprétation de ce dernier qui ne peut être compris qu'à partir de nos référents provenant de notre réalité, de nos expériences, nos valeurs – ce que F. Jacques nomme « croyance » et Ph. Hamon « idéologie », de notre propre imaginaire – « rêverie » pour F. Jacques, « fantasme » pour Ph. Hamon, mais aussi de notre socle culturel bâti à partir d'autres textes, l'intertextualité. Ces trois aspects peuvent se placer à la fois du côté

de la singularité et de l'individu et du côté du collectif dans le même temps. À ce sujet, M. Bakhtine (1978, pp. 49) souligne que les éléments de l'œuvre ne viennent pas du monde de la connaissance et de la réalité éthique mais « *d'autres œuvres ou construits par analogie avec elles* ». Cette intertextualité comme gage de littérarité ou de considération comme étant admis dans le monde littéraire montre un second aspect du texte littéraire et son rapport au monde. En effet, si jusqu'à maintenant nous nous sommes intéressés aux liens entre texte et monde réel, il s'agissait du monde en tant que référent que l'on retrouve dans le texte. Mais la littérature, pour être considérée comme telle, entretient aussi des relations avec le monde car comme nous l'avons vu précédemment, la littérature doit être lue pour être littérature mais elle doit également être validée comme telle. A. Viala (1988), à travers la métaphore du prisme, met en avant quelques éléments constitutifs de ce rapport de la littérature au monde et donc son influence sur les productions et les réceptions : les institutions de la vie littéraire, la sociopoétique, les thèmes / modes /traditions, les trajectoires, la psyché de l'auteur et la langue. La métaphore du prisme d'A. Viala représente de façon juste le croisement ou l'interdépendance de ces aspects car tous sont ancrés socialement et sont donc affectés par la société dans laquelle ils se placent.

Ces quatre points – la langue du texte, sa socialisation, sa polysémie et son rapport au monde – qui séparément ne suffisent pas à déterminer la littérarité d'un texte, pris dans leur ensemble peuvent mener à une ébauche de définition. Cependant, ces critères demeurent majoritairement centrés sur une approche hiérarchisée de la culture avec l'auteur et un certain nombre de normes en son centre permettant de classer, catégoriser, différencier le littéraire du non-littéraire ou de la paralittérature. Cela fait écho à ce que O. Lumbroso (2015a) décrit lorsqu'il traite plus largement de « la culture » :

> *« Ce qui est en jeu, c'est l'appréhension des faits culturels (...) Effectivement, première possibilité : aborder la culture comme un ensemble d'objets classables et hiérarchisables, au fond, la bibliothèque classique, la nomenclature stable des œuvres, l'inventaire du patrimoine, l'anthologie, l'humanisme ancien. (...) Deuxième possibilité, l'aborder comme ensemble de pratiques filantes et traversantes qui décloisonnent des classements, des mises en ordre et des systèmes de valeurs et nous font passer d'une culture humaniste fondée sur le livre et l'imprimé aux approches modernes de la diversité et des objets culturels en permanence réagencés, réénoncés, multimodaux et plurinormalistes, parfois jusqu'à leur totale reconfiguration. (...) Avec le premier sens de la découpure, on renvoie à une forme de stabilité multiséculaire attachée au livre, à l'opus invariable, qui se trouve fragilisé aujourd'hui, par la fluidité des*

> *écritures numériques, qui actualise l'autre sens du geste et nous oblige à nous demander ce que signifie lire, écrire, comprendre les « objets culturels » numériques aujourd'hui.*[3] »

Cette opposition dans la définition de la culture est d'un intérêt majeur dans notre recherche. En effet, la littérature fait partie de ce questionnement. Le texte littéraire à étudier en classe est-il pris pour littéraire selon le premier sens ou le second. Le premier, comme le souligne O. Lumbroso, a cet attrait pour l'enseignement (ou plutôt pour l'enseignant devrait-on dire) de renvoyer « *à une forme de stabilité* » rattachée au livre, ce qui rend le cadre plus rassurant alors que la deuxième vision, elle, vient questionner et remettre en question des éléments pris pour acquis, notamment sur ce que lire, écrire et comprendre signifient. Cette deuxième vision requiert alors un certain esprit critique de la part de l'enseignant pour sélectionner les objets culturels sur lesquels il souhaite baser son enseignement. Suivre une liste établie et rendue légitime par une institution n'est alors plus possible, ou du moins n'est plus l'unique approche envisageable. La notion de littérarité est alors ébranlée.

Les critères énoncés dans cette partie, le questionnement sur ce que l'on peut qualifier de culture et la (re)définition des gestes nous amènent à déplacer pour un temps l'aspect littéraire du texte dans son aspect formel et institutionnalisé en tant qu'objet vers une forme plus dynamique à travers sa lecture.

1.2. La lecture littéraire : une question de posture

La lecture de textes littéraires dans un cadre d'enseignement-apprentissage a donné naissance au construit de lecture littéraire qui n'est, cependant, pas stabilisé comme le rappelle A. Godard (2005) soulignant que la lecture littéraire est tantôt centrée sur l'interprétation, tantôt sur l'émotion. Si l'on grossit un peu le trait, on peut dire que la notion de lecture littéraire peut être utilisée pour qualifier toute lecture allant au-delà d'une compréhension superficielle :

---

[3] Compte-rendu du colloque : *http://www.univ-paris3.fr/compte-rendu-colloque-education-aux-medias--340891.kjsp?RH=1426237703762*, consulté le 16 juillet 2016.

> *Dire de la notion de lecture littéraire qu'elle est un outil didactique, c'est signaler son intérêt et sa productivité dans les recherches didactiques concernant l'enseignement de la littérature. Pour autant, ce n'est pas là un concept construit de manière consensuelle dans le champ : nul ne saurait définir, sans se voir opposer une autre définition, ce qu'est une lecture littéraire. Il faut insister ici sur son statut de notion heuristique, en ce qu'elle permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur. (Daunay, 2007)*

La lecture littéraire se place donc dans la relation qui se crée entre texte et lecteur. A. Rouxel et D. Dahringer (2002), d'après une étude du discours d'élèves sur les textes, caractérisent, de façon assez large, cette relation comme une *« lecture réfléchie, attentive à la forme et caractérisée par la lenteur de son régime* ».

1.2.1. Lecture et implication

Lire peut prendre différentes formes en fonction du contexte dans lequel la lecture se place (lecture pour se détendre ou lecture en milieu scolaire par exemple) ou en fonction des objectifs que le lecteur se donne (suivre une histoire, chercher différentes lectures d'un texte, effectuer une analyse stylistique du texte par exemple).

1.2.1.1. Entre jeu d'enfant et stratégie

La relation texte-lecteur décrite par B. Daunay (2007) citée ci-dessus, et donc la lecture littéraire peuvent recouvrir différentes postures face au texte, le pluriel conviendrait donc mieux à cette expression de façon à la prendre dans sa réalité plus étendue des pratiques existantes. Ces postures font d'ailleurs écho aux « instances » du lecteur de M. Picard (1984) et V. Jouve (1992) après lui. Pour M. Picard, la lecture peut être comparée à deux formes de jeu oscillant de l'un à l'autre entre « réel et fantasme » : le « *playing* » comme un jeu d'enfant et le « *game* » comme un jeu d'adulte. Le premier, le « *playing* », se rapproche du fantasme, il s'agit d'une lecture où le lecteur se laisse aller « *s'immergeant dans le fictif, sans jamais oublier que le fictif est fictif* ». Cela correspond au « *lu* » du lecteur, qui se place du côté de l'inconscient jusqu'aux limites du fantasme. Le second, le « *game* », attache davantage d'importance « *à la matérialité du signifiant, à l'ensemble de ce qui constitue le code ou les codes. Plus proche par conséquent de la conscience, de la réflexion, impliquant une appropriation de ces codes, qui produit une possibilité de mise à*

distance de ces mêmes codes ». Il s'agit alors de l'instance du lecteur que Picard nomme le « *lectant* » qui se place dans la « secondarité ». M. Picard souligne néanmoins que cette dernière instance est « peu démocratisée » car « *ce type de lecture, jeu comme game, implique des études, un milieu environnant favorable et toutes sortes d'acquisitions que nous sommes loin encore de trouver, même dans les pays les plus prétendument civilisés, chez tout le monde* ». La lecture littéraire, selon lui, serait « *celle qui [serait] capable d'établir une relation constructive entre les deux sortes de jeux* ». À cette conception du lecteur entre « *liseur* » (la dimension réelle du lecteur en tant que sujet, livre à la main, conservant un lien avec le monde réel), « *lu* » et « *lectant* », V. Jouve (1992, pp. 110) ajoute le « *lisant* », comme nuance du « *lu* ». Si ce dernier correspond à « *l'inconscient du lecteur réagissant aux structures fantasmatiques du texte* », le « *lisant appréhende l'univers textuel pour lui-même. Le lisant est cette part du lecteur piégée par l'illusion référentielle qui considère, le temps de la lecture, le monde du texte comme un monde existant* ».

Ces différentes postures entre fantasme et réel, entre inconscient et distance critique mettent en évidence la variété de lectures possibles d'un texte.

1.2.1.2. Du degré de compréhension

Ces postures décrites ci-dessus d'après M. Picard, V. Jouve, A. Rouxel et D. Dahringer nous permettent d'avancer qu'il existe différents niveaux de lecture qui dépendent de ces postures et donc des processus mobilisés comme le montre J. Giasson (2007, pp. 15) :

> *Il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase, d'autres vers la recherche de cohérence entre les phrases, d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D'autres processus enfin servent à gérer la compréhension.*

Ainsi une lecture s'appuyant avant tout sur les premiers processus relève de ce qu'É. Falardeau (2003a) appelle la compréhension littérale, soit une lecture superficielle faisant appel uniquement aux éléments donnés explicitement dans le texte. En revanche, plus les processus engagés sont diversifiés, plus la compréhension se place sur le côté opposé de ce continuum se dirigeant vers une compréhension inférentielle qui « amènera le

lecteur à combler des passages implicites, des vides d'informations » (Falardeau, 2003a). Si l'on tente de préciser les degrés sur ce paradigme de la compréhension en prenant appui sur les processus décrits par J. Giasson (2007) mentionnés ci-dessus et plus en détails dans le chapitre suivant consacré à la lecture en L2, on pourrait les décrire ainsi : le premier niveau correspondrait au déchiffrage du code pour une compréhension des mots comme dans le format d'une liste par exemple, un deuxième niveau serait une compréhension littérale d'un texte, rejoignant d'une certaine manière le premier niveau mais sur une étendue plus vaste. Le troisième niveau, lui, se placerait dans un va-et-vient entre un investissement affectif et une distance par rapport au texte qui nous empêcherait de le lire tel qu'il est et de se mettre dans une position réflexive et interrogative constante pour tenter de construire un/des sens dans un « partenariat disjoint » (Hamon, 1994, pp. 9) entre auteur – texte – lecteur dans la mesure où la relation entre chacun de ces pôles est « différée ». Ces niveaux de lecture se retrouvent également chez V. Jouve (dans Tauveron, 2001, pp. 28) en termes de « niveaux de compréhension » lorsqu'il décrit la vision traditionnelle du couple compréhension / interprétation. S'il est critique de cette approche dans le sens d'une progression, il ne nie néanmoins pas l'existence de ces niveaux, il remet simplement en cause leur articulation. En effet, selon lui, dans ses propositions à la fin de cet article, ces niveaux ne viennent pas les uns après les autres mais s'articulent plutôt dans un mouvement de va-et-vient entre compréhension de premier niveau – incompréhension – interprétation et ainsi de suite. Il ne s'agit donc plus de comprendre puis d'interpréter mais de voir la compréhension comme acte d'interprétation. Cette dernière se place donc, dans cette perspective, dès le début de l'acte de lecture. Si nous replaçons cela dans l'apprentissage des langues, on observe dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2005, pp. 26-27), la mention de textes courts, descriptifs ou informatifs pour les premiers niveaux, puis l'étendue s'élargit au fur et à mesure que l'apprenant progresse pour finalement obtenir la mention de textes littéraires à partir du niveau B2. Il apparaît alors que, dans un contexte de langue étrangère, seuls des étudiants ayant un bagage langagier important soient en mesure de comprendre de façon poussée un texte dit littéraire. Cependant, notre question de recherche vise à interroger ce présupposé en se demandant si certaines formes de lectures littéraires, au sens donné par A. Rouxel et D. Dahringer (2002), à savoir de lectures « lentes » permettant un travail réflexif ne seraient pas accessibles plus tôt si l'on considère ce paradigme de compréhension non pas comme une ligne progressive mais un continuum accessible par tous en fonction de la posture de

lecture choisie. Le choix d'une posture permettrait également d'adresser les difficultés cognitives (liées par exemple à la polysémie, aux genres, etc.) et culturelles (ce qui est d'autant plus complexe dans le contexte d'une langue et culture étrangère) de manière progressive.

Parler de lecture littéraire fait donc, en général, référence à ce troisième degré de compréhension : une fois les mots et le sens littéral compris, le lecteur peut se lancer dans ce positionnement interrogatif et réflexif qui lui permettrait d'accéder à un autre niveau de compréhension, l'interprétation. C. Tauveron (2001) s'oppose à cette vision de la lecture littéraire. Pour elle, comprendre c'est interpréter et vice-versa, l'interprétation pouvant même précéder la compréhension dans la mesure où la compréhension – au sens de C. Tauveron – est celle qui ne se contente pas de la surface mais atteint un niveau plus global alliant textes, références, connaissances, etc., en tant que finalité. La compréhension serait alors le résultat de l'acte d'interprétation. Cette position est néanmoins discutable. Interpréter un texte c'est le comprendre, ou du moins, c'est en faire une compréhension possible. Cependant, quand C. Tauveron critique la limite des questionnaires[4] généralement utilisés dans l'enseignement de la littérature comme étant trop fermés et ne permettant pas de jeu avec le texte, elle souligne bien qu'il y a différentes strates de compréhensions à franchir pour donner du sens au texte. Le lecteur peut lire un texte et se limiter à le comprendre en termes diégétique : qui sont les personnages, où se passe l'intrigue, quand se déroule l'histoire. Le lecteur comprend le texte. Mais le lecteur peut également choisir de questionner la langue, les non-dits, les effets pour tenter de trouver un autre sens ou une variation du premier sens. On peut alors considérer que la première lecture est compréhension et la deuxième interprétation dans le sens où les éléments qui, quand, où et quoi sont des éléments objectifs, identifiables alors que la lecture interrogative pourra aboutir à différents sens possibles en fonction de l'attention, en tant qu'acte « limité et sélectif » (J.P. Narcy-Combes dans Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 86), portée sur certains détails plutôt que d'autres et en fonction du lecteur ou des prédispositions et pré-connaissances du lecteur au moment de sa lecture. Cette sélectivité personnelle est également mentionnée dans les travaux de R. Baroni (2008) lorsqu'il traite de l'infinité des lectures possibles d'un même texte :

---

[4] La question des activités et donc des questionnaires est traitée dans la partie 1.3.2.1.

> *Il n'y a qu'un sens personnel, reconstruit à chaque lecture par chaque lecteur. La question est simplement de savoir avec quelles données on procède à cette élaboration du sens.*

Cette position plus subjective dans la mesure où elle sélectionne, plus mouvante peut alors s'apparenter davantage à une interprétation ou une compréhension « affinée » ou « inférentielle » pour reprendre la terminologie de J. Giasson et É. Falardeau abordée ci-dessus, si l'on cherche à éviter l'aspect trop subjectif, sous-entendu dans l'interprétation, en « se référant à des faits littéraires objectifs » comme le souligne F. Le Goff (2009, pp. 117) dans son article sur la dissertation littéraire. Cette double posture est également décrite par É. Falardeau (2003a) en termes de recul et proximité :

> *Le regard de l'interprète n'est plus globalisant comme celui du lecteur en processus de compréhension. On ne peut interpréter à la fois toutes les composantes d'un texte. L'interprète se concentre donc sur des éléments auxquels il s'intéresse tout particulièrement pour en extraire une signification qui n'apparaît pas dans le texte mais qui doit s'en inspirer de manière explicite. Ce travail est donc microscopique, centripète, retour vers le texte – l'étymologie de « signification », qui renvoie à « indiquer », autorise ce rapprochement –, alors que la compréhension entraîne un recul, une globalisation des structures lexicales et syntaxiques – une force centrifuge.*

Nous considérons, donc, que différents niveaux de compréhension existent en fonction de la finalité visée : lecture plaisir, lecture réflexive cherchant à retrouver l'intention de l'auteur ou ce que le texte offre indépendamment de son histoire générative. Cependant ces niveaux ne sont pas à prendre en termes de niveaux de difficulté mais de strates à explorer de façon isolée ou articulée.

1.2.2. Lecture et intention(s)

Lire un texte selon une lecture littéraire, comme nous venons de le voir, c'est un choix de posture par rapport au texte, c'est sélectionner un angle (ou plus) plutôt que d'autres. Certains de ces angles ont été plus ou moins privilégiés selon les époques et nous pourrions les résumer si l'on cherchait à former de grands ensembles à l'aide de ce qu'U. Eco a appelé les *intentio : auctoris, lectoris, operis.* Ces trois intentions croisent, dans une certaine mesure, les trois instances essentielles du lecteur selon le découpage de V. Jouve (1992, pp. 110) vu plus haut dans la section 1.2.1.1. de ce chapitre : le *lectant* prenant le

texte par rapport à l'auteur, le *lu* par rapport au lecteur réagissant face au texte et le *lisant* par rapport à l'univers de texte lui-même.

1.2.2.1. La lecture littéraire comme recherche de l'intention de l'auteur

Eco et le Lecteur Modèle

U. Eco présente le travail de l'auteur comme l'acte de « *générer un texte* » qui consiste à « *mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre – comme dans toutes stratégies* » (Eco, 1985, pp. 65). Ainsi, l'auteur, au moment de l'écriture, pense ses références en fonction de son « Lecteur Modèle » qui saura comprendre les indices (« nœuds ») laissés par l'auteur pour que la compréhension soit « correcte », qu'il sache retrouver ce que l'auteur a voulu dire :

> *« C'est pourquoi il [l'auteur] prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation du texte de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement, comme lui a agi génératívement » (Eco, 1985, pp. 67-68).*

U. Eco souligne que le lecteur doit garder une certaine distance avec le texte en ayant à l'esprit qu' « *ici il y a (il y avait) un individu humain qui a énoncé le texte que je suis en train de lire en ce moment et qui demande (ou ne demande pas) que j'assume qu'il est en train de parler du monde de notre expérience commune* » puis il précise que quand bien même le texte viendrait d'une époque éloignée du moment de notre lecture, « *on essaie d'en reconstruire la localisation spatio-temporelle originaire pour savoir à quel type d'encyclopédie on devrait recourir* » (Eco, 1985, pp. 93). Si nous replaçons cette vision de l'acte de lecture dans le domaine de la didactique, nous pourrions dire que cette lecture se place dans le domaine de la connaissance en tant qu'élément « extérieur à l'apprenant » pour reprendre les termes de B. Aumont et P-M. Mesnier (2006, pp. 149) dans leur description de l'acte d'apprendre, et non de l'appropriation, de l'assimilation, de l'identification au texte littéraire qui selon B. Aumont et P-M. Mesnier correspondrait à la transformation de connaissances en savoirs. En effet, cette « reconstruction » dont parle U. Eco ici demande au lecteur de tenter de se mettre à la place de l'auteur en mettant à distance ses propres expériences pour se replacer dans un cadre antérieur et extérieur à lui-même fondé sur un ensemble de connaissances. Cette extériorité place la relation texte-

lecteur dans une relation que l'on peut qualifier de formelle et hiérarchique. Il s'agit d'une mise à distance constante dans le processus de lecture pour ne pas trahir la volonté de l'auteur dans son propre *ici* et *maintenant*. Cela constitue d'une certaine manière l'engagement du lecteur ou du moins de son instance de *lectant* envers l'auteur. Il existerait dès lors une forme de contrat tacite, implicite entre l'auteur et ses lecteurs, un pacte d'authenticité, de non trahison dans le cas d'une lecture exclusivement centrée sur l'intention de l'auteur. Ce type de lecture est à rapprocher d'une conception traditionnelle de l'enseignement de la littérature avec une forme de compréhension institutionnalisée. On pense notamment aux explications de textes que l'on trouve dans les « profils » d'œuvres qui sont écrits par des Lecteurs Modèles. Ce concept est donc intéressant dans notre contexte universitaire où la notion de norme joue un rôle important notamment dans la mise en place d'un enseignement évaluable et mesurable. Cependant, si cela correspond à une des réalités existantes de l'enseignement de la littérature, ce dernier peut aussi viser non pas une culture élitaire uniforme mais l'acquisition de compétences pour la construction d'une culture littéraire personnelle et (re)contextualisée dans un mouvement de (ré)actualisation des textes. Ces recontextualisations, réactualisations sont facilement envisageables à l'heure du numérique où il est possible d'agir physiquement sur le texte mais aussi simplement dans l'orientation choisie pour la lecture d'un texte, à l'instar de P. Bayard (2010), par exemple, qui change les auteurs des œuvres pour une lecture différente dans *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?*.

De l'auteur à l'auteur textuel

La lecture centrée sur l'intention de l'auteur pourrait s'apparenter à ce que M. Bakhtine (1978, pp. 162-163) qualifie de « parole autoritaire » qui n'autorise aucun jeu avec le contexte « qui l'enchâsse ou avec ses frontières, pas de commutations graduelles et mouvantes, de variations libres, créatives et stylisatrices. Elle pénètre dans notre conscience verbale telle une masse compacte et indivisible ; il faut l'accepter tout entière, ou tout entière la rejeter. Elle s'est inséparablement soudée à l'autorité (pouvoir politique, institution, personnalité) ». Comme le souligne B. Daunay (2002, pp. 121), reprenant les propos de Veyne pour illustrer cette autorité, l'auteur sait ce qu'il a voulu dire et le lecteur doit toujours prendre le texte comme un ensemble cohérent et complet. C'est également ce

que rappelle A. Compagnon[5] dans l'introduction de son cours au Collège de France « Qu'est-ce qu'un auteur ? » (disponible sur le site Fabula) :

> *La thèse intentionnaliste est familière. L'intention d'auteur est le critère pédagogique ou académique traditionnel du sens littéraire. Sa restitution est, ou a longtemps été, la fin principale, ou même exclusive, de l'explication de texte. Suivant le préjugé ordinaire, le sens d'un texte, c'est ce que son auteur a voulu dire.*

V. Jouve (dans Tauveron, 2001, pp. 28), en prenant l'exemple de longues descriptions qui pour certains apparaissent superflues dans le discours, souligne que si le lecteur trouve des zones obscures dans le texte, c'est que soit il n'a pas les compétences, « *soit que, plus simplement, il ne prête pas au texte l'attention nécessaire ».* Dans cette position du lecteur face aux zones obscures d'un texte, on voit un glissement de l'autorité de l'auteur vers une forme d'autorité contenu dans le texte. En effet, l'autorité de l'auteur, comme nous l'avons décrite jusqu'à maintenant, ne faisait référence qu'à une forme d'autorité, caractéristique des études littéraires traditionnelles : retrouver l'auteur, ses intentions sans le trahir. Cependant, cette autorité peut prendre différentes formes selon la posture de lecture choisie. G. Napoli (2013) dans son article « L'auteur contemporain, une figure d'autorité ? » traitant de l'ouvrage *Fictions en quête d'auteur* de Charline Pluvinet (2012) développe la notion d' « auctorialité » (au sens de *authorship*) d'après J-L. Diaz et D. Maingueneau en en soulignant trois formes : le sujet réel, le sujet textuel et le sujet imaginaire. Pour ce qui est de l'autorité, elle montre que cela se traduit dans une forme de double autorité : l'une comme « autorité première » soit celle de l'auteur comme sujet réel, l'autre comme « autorité seconde » dans le personnage-auteur, soit l'auteur à travers le texte ou à travers les projections du lecteur pendant sa lecture. Cette notion est intéressante et particulièrement pertinente car comme le souligne R. Baroni (2008), bien que les auteurs ne semblent pas vouloir imposer leur autorité, du moins dans le sens de l'autorité première – ici R. Baroni prend notamment les exemples de John Irving et Umberto Eco, les lecteurs semblent souvent, malgré tout, chercher l'auteur dans leur lecture :

> *John Irving prétend qu'un adulte qui lit un roman, «sauf à être désespérément inexpérimenté ou tout à fait innocent en la matière», est à*

---

[5] Cours d'A. Compagnon, « Théorie de la littérature : qu'est-ce qu'un auteur ? » disponible sur le site Fabula : http://www.fabula.org/compagnon/auteur.php, consulté le 16 juillet 2016.

> *même de comprendre qu'il n'importe guère de savoir dans quelle mesure le livre possède une dimension autobiographique. Pourtant, Irving reconnaît que les deux questions qui lui sont le plus souvent posées, bien qu'elles ne soient pas à ses yeux d'un «intérêt palpitant», sont les suivantes: «De quoi parle votre livre? Est-il autobiographique?»*
> *(...)*
> *Umberto Eco, sous sa casquette de romancier-sémiologue, a déclaré pour sa part qu'il refusait désormais de répondre à cette question «oiseuse»: «Auquel de tes personnages t'identifies-tu? Mon Dieu, mais à qui s'identifie un auteur? Aux adverbes, bien-sûr!»*

R. Baroni rejoint G. Napoli dans l'idée que si l'auteur en tant qu'autorité première n'est pas un élément obligatoire à l'interprétation d'un texte, l'auteur, peut-être davantage dans une autorité seconde, est nécessairement présent dans le texte dans une forme d'altérité qui ne correspond pas forcément à sa forme d'auteur réel mais plutôt à sa forme textuelle :

> *En fin de compte, même pour le lecteur «ordinaire», l'œuvre devient le lieu d'un rendez-vous avec une altérité, d'une rencontre avec un sujet et non avec un simple objet. Lire, c'est rentrer dans le monde de quelqu'un d'autre et pas seulement dans quelque chose d'autre, et c'est cela qui fait le charme de l'expérience esthétique, cela qui lui donne «de l'estomac» comme dirait Gracq. Ne pas réifier le texte, c'est ne pas faire de la résistance du sens un obstacle à surmonter mais une obscurité à respecter et à méditer, c'est créer un espace de dialogue entre le texte et le lecteur. Ce dialogue est possible parce que la lettre du texte n'est pas une nourriture à assimiler ou un outil abandonné que l'on peut s'approprier pour en faire quelque chose d'utile, au contraire, la lettre prolonge la présence de l'autre homme, comme l'écho de sa voix ou le style inimitable de ses gestes.*

La vision de la lecture littéraire, centrée sur un « Lecteur Modèle » sachant reconstruire ce que l'auteur a pensé dans un contexte spatio-temporel précis comme U. Eco le mentionne dans *Lector in Fabula*, est d'ailleurs nuancée par Eco, lui-même, dans *Les limites de l'interprétation* (1990, pp. 13) où il souligne que les différents « courants interprétatifs », pris isolément, sont propices à des dérives et que si l'intention de l'auteur ne peut être complètement occultée, elle n'est pas le seul paramètre pour une interprétation pertinente ou valable dans la mesure où le lecteur joue également un rôle. Cela rejoint aussi la critique que M. Bakhtine (1978, pp. 162-163) fait de la « parole autoritaire » en raison de son « aspect sclérosé ». On voit donc apparaître différentes figures de l'autorité auctoriale selon que l'on recherche l'auteur en tant que personne réelle, en tant que personnage ou trace dans un texte ou encore en tant qu'objet de projection du lecteur.

Vers un changement de paradigme

La lecture littéraire fondée sur l'intention de l'auteur (donc de sa personne réelle) correspond à « la » bonne lecture d'un texte qui a dominé le paysage littéraire jusque dans les années 70. Cette vision, qui, même si elle est encore présente dans les activités scolaires comme nous le verrons dans la section 2.3. du chapitre suivant consacrée aux activités de lecture en littérature, a commencé à se transformer dans les années 60-70 notamment autour de « la querelle de la Nouvelle Critique » opposant deux camps : l'un pour une approche interprétative des textes littéraires et l'autre pour une approche objectivante dans laquelle le « *facteur social n'est pas un élément déterminant de la création littéraire* » (Viala, 1997, pp. 28). R. Baroni (2008) décrit cette transformation dans le paysage littéraire comme étant une « *émancipation du texte vis-à-vis de la biographie de son auteur (...) [cherchant à] remplacer une lecture conformiste (tournée vers le passé) par une lecture moderne révélant les structures internes des œuvres par le biais d'une actualisation neutre et objective* ». Ce clivage est particulièrement marqué par la prise de position de R. Barthes (1968b, pp. 67) le menant à déclarer que *« la naissance du lecteur [devait] se payer la mort de l'auteur* » dans la conclusion de son article intitulé « La mort de l'auteur ». Dans cet article, R. Barthes voit l'autorité de l'auteur comme « *une objectivité castratrice* » alors que selon lui, « *c'est le langage qui parle, ce n'est pas l'auteur* » (Barthes, 1968b, pp. 62). Cette radicalité dans la prise de position contre l'histoire littéraire et militant en faveur d'une approche valorisant la langue et donc le texte au-delà de l'auteur qui, par son statut déifié par la critique classique n'a pas laissé de place au lecteur[6], est nuancée cinq ans plus tard dans *Le plaisir du texte* (Barthes, 1973, pp. 25) où auteur, lecteur et texte retrouvent une reconnaissance, une existence :

> *Sur la scène du texte, pas de rampe : il n'y a pas derrière le texte quelqu'un d'actif (l'écrivain) et devant lui quelqu'un de passif (le lecteur); il n'y a pas un sujet et un objet.*

Cependant, cette rupture dans la critique, dans les années 70-80, déplaçant l'autorité de l'auteur vers une autorité du texte mène à la prise en compte de « l'acte de lecture » (Iser, 1976) et donc du rôle du lecteur sur la construction du sens. Progressivement, on peut

---

[6] « Le lecteur, la critique classique ne s'en est jamais occupée ; pour elle, il n' y a pas d'autre homme dans la littérature que celui qui écrit. » (Barthes, 1968b, pp. 67)

transposer la phrase de R. Barthes mentionnée ci-dessus « *c'est le langage qui parle* » en une phrase qui pourrait être « c'est le lecteur qui fait parler le texte ».

1.2.2.2. De l'importance du lecteur

Jauss et les théories de la réception

Sur l'axe de la lecture littéraire, un des courants se centre sur la réception comme élément déterminant de la construction du sens. Les textes de référence dans ce domaine viennent de l'École de Constance avec *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique* de W. Iser (1976) et *Pour une esthétique de la réception* (1978) où H.R. Jauss souligne l'importance du lecteur et de ses propres expériences du monde et de la littérature sur la manière dont le texte sera lu et donc mis en perspective. Le texte ne peut donc être réactualisé (et compris) qu'à partir d'une « précompréhension du monde et de la vie » du lecteur qui va transférer ces connaissances et expériences sur le texte en question (Jauss, 1978, pp. 284). Mais, contrairement à certaines applications dans les pratiques d'enseignement, cela ne signifie pas que le texte ne doit être vu qu'en fonction de « soi » mais cette dimension fait partie intégrante du processus de lecture. H.R. Jauss souligne aussi la possibilité (mais pas le devoir ni l'obligation) d'essayer de reconstituer l'horizon d'attente de l'époque (1978, pp. 63) afin de mieux saisir les enjeux soulevés par le texte, ce qui rejoint U. Eco (1985, pp. 93), mais le lecteur étant un sujet vivant, ayant des structures sociales acquises (et en constant développement), il ne pourra pas complètement sortir de lui-même pour se mettre dans la peau de l'auteur ou d'un lecteur de l'époque. Par ailleurs, H.R. Jauss met en évidence la fonction sociale de l'expérience esthétique (littéraire), en pointant les extrêmes dans l'appréhension des textes littéraires : l'expérience de l'œuvre ou l'expérience de soi. Ainsi H.R. Jauss tente d'aller au-delà de cette dichotomie afin d'ouvrir l'expérience littéraire et esthétique sur une expérience de l'autre à travers l'identification de soi dans l'œuvre (1978, pp. 161). L'importance du lecteur dans la relation littéraire est décrite de manière imagée par R. Barthes (1973, pp. 17-18) qui présente les vides d'un texte à combler par l'action du lecteur comme étant des zones érotiques, sources de plaisir. La pensée d'Edgar Morin peut également faire écho à cette question dans sa réflexion sur l'objet (qui serait ici la centration sur le texte et son auteur) et le déterminisme d'une part, et le sujet et l'indétermination d'autre part qui, elle, est présentée comme source de « richesse, grouillement de possibilités, liberté ! » (Morin, 2005, pp. 58).

Lecture littéraire et réception

Cette approche est parfois prise à l'extrême dans l'enseignement et permet au lecteur de se projeter, dire, imaginer ce que bon lui semble. C'est notamment le cas pour essayer de développer le plaisir de la lecture et désacraliser la lecture « inaccessible » car trop savante mais c'est aussi le cas en L2 quand le texte littéraire est utilisé comme pré(-)texte à faire parler. Dans ce dernier cas, l'objectif est de produire un discours en L2 et non de produire une étude littéraire d'un texte. Cependant, si cette lecture peut être valable dans le cadre d'une lecture « ordinaire » dans laquelle on peut prendre plaisir à se retrouver, s'identifier, voir et sentir ce que nous projetons, « retrouver notre individu » (Barthes, 1973, pp. 83) en se plaçant du côté du *lu* ou du *lisant* (Jouve, 1992 ; Picard, 1984), elle semble moins adaptée à une lecture littéraire rigoureuse qui elle se placerait du côté du *lectant et*, qui, pour reprendre l'image de Barthes, ne correspondrait pas au plaisir mais à la jouissance étant donnée son éloignement, sa difficulté à saisir, tel un défi dans un jeu. F. Jacques (1992, pp. 121) souligne l'équilibre à trouver entre les différents agents en présence :

> *« le souci premier du lecteur n'est pas de découvrir quelque intention cachée de l'auteur derrière le texte, développant ses possibles, ni de déployer les siens propres en projetant un monde de son cru devant le texte, fût-ce en se laissant instruire par lui. Sa préoccupation rejoint celle de l'auteur parce qu'il la partage : construire interrogativement les mondes textuels de leur référence conjointe ».*

La construction du sens se réalise donc dans une interaction entre différents pôles. C'est cette interaction ou relation qui rend la lecture « littéraire » car elle ouvre un champ polysémique et ne se limite pas à recopier une intention préexistante – qu'elle soit de l'auteur, du lecteur ou du texte. Elle se place alors dans une relation qui va au-delà de la « co-opération » d'U. Eco qui porterait sur les outils, les procédés en jeu pour retrouver un sens ; au-delà de la « reconstruction d'un sens personnel à chaque lecture par chaque lecteur » (Baroni, 2008) ; dans la mesure où la « reconstruction » sous-entend une construction finie à recommencer, pour se diriger davantage vers une co-construction où le lecteur participe à l'élaboration du sens comme le montrent A. Rabatel et F. Grossman (2007) :

> *Il faut aller jusqu'à concevoir l'auditeur comme un vrai co-locuteur, l'interlocution comme la racine du sens, responsable du dialogisme réel du discours. L'interlocution dev[ient] plus radicale que l'intersubjectivité. […] On parle avec l'autre et non pas seulement à l'autre. C'est moi qui parle mais c'est nous qui disons. (Jacques 1992 : 192)*

> *La co-construction du sens et de la référence, fondamentale dans les interactions en face à face, joue aussi dans les textes, où la dynamique du sens passe par la mise en scène des énonciations rapportées ou la représentation de points de vue (Ducrot, 1984) qui ne sont pas des énonciations*[4]*, et elle traverse de part en part le processus interprétatif activé par les destinataires, à l'écrit comme à l'oral, sous des formes variables selon les situations et les genres de discours.*

Cependant, face aux « fonds infinis » des textes (Baroni, 2008), et donc à la multitude de compréhensions possibles pour chaque lecteur, on peut parler de co-création. « Co-création » car comme le souligne Y. Gilli (1983) en s'appuyant sur *L'acte de lecture* d'Iser (1976), le texte produit par l'auteur est une première création offrant un « *potentiel d'action* » et « *ce qui résulte de notre lecture n'est jamais la reproduction d'un donné mais le produit d'une création* ». Chaque lecture devient une nouvelle étape créative *avec* le texte d'origine.

Ces différentes conceptions de l'approche du texte, centrées sur l'auteur, le texte ou le lecteur, correspondent à la dichotomie « lecture savante » / « lecture singulière » qui se retrouve dans de nombreux travaux de différents didacticiens (Dufays, 2007 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2009 ; Gervais et Bouvet, 2007 ; Tauveron, 2001 entre autres).

La lecture comme traduction

B. Gervais (dans Gervais et Bouvet, 2007, pp. 152) compare cette dichotomie à la tradition et la traduction. La tradition « *est affaire de mémoire : elle est une transmission, fondée à même son étymologie sur le fait de remettre, de passer quelque chose à un autre. C'est un héritage transmis oralement ou par écrit. Elle s'inscrit du côté de l'histoire et de la longue durée, de la confirmation d'une identité par répétition, par rappel* ». Cela fait écho à la lecture savante et à l'aspect figé de l'autorité du texte et de son auteur. À la tradition, B. Gervais oppose la traduction, en partant du premier sens de traduction et de lecture de textes traduits. Il décrit la traduction comme n'étant « *pas la temporalité ou encore la verticalité qui [en] illustre le mieux ses relations fondamentales, mais l'horizontalité, la coprésence sur un même territoire de deux cultures, de deux langues, de ce fait réunies* ». Cela entre, donc, dans la catégorie de lecture plus singulière car chaque lecture s'apparente finalement à une traduction.

Que ce soit en L1 ou en L2, au moment de la lecture, nous lisons à partir de nos connaissances, de nos expériences et de notre vécu, que nous croisons avec ce que cet autre a écrit dans une actualisation du texte (Jauss, 1978, pp. 284). Dès lors, il y a, dans une

certaine mesure, un processus de traduction qui se met en place. En effet l'acte de traduire correspond à effectuer des transferts à travers une posture attentive, observatrice. Cette posture rappelle le fondement des lectures littéraires. Le traducteur part d'une lecture personnelle s'orientant progressivement vers une lecture distanciée, c'est ce que F. Plassard (2007) décrit dans la notion de « *pré-traduction* » d'après les travaux d'Antoine Berman :

> *Pré-traduction qui se manifeste dans les mots, phrases ou segments de phrases soulignés par le traducteur avant d'entamer la traduction proprement dite, et qui correspondent non seulement aux mots et passages sur lesquels il achoppe, soit par difficulté à les comprendre, soit parce qu'il anticipe, à leur lecture, une difficulté de traduction imputable, entre autres, à leur distance par rapport à la langue d'arrivée, mais qui constituent à ses yeux les "lignes de crête de l'étrangeté de l'œuvre".*

Cette posture du traducteur résonne comme un écho à la posture du lecteur en L2. C'est d'ailleurs ce que souligne I. Gruca (2010) comme argument en faveur de l'utilisation des supports littéraires en langue étrangère par rapport à « l'étrangeté » perçue par le lecteur en langue étrangère :

> *(...) mentionnons un atout fondamental qu'offre plus que tout autre le texte littéraire et qui fait toujours sens : il s'agit des variations linguistiques qui se déclinent à tous les niveaux : mot, syntaxe, structure, phonétique, etc. Dans cette perspective, l'apprenant étranger est souvent plus armé que l'apprenant en langue maternelle. Tout choix d'un mot, d'un énoncé qui s'écartent quelque peu de la norme au sens large, fait signe pour lui : s'attardant sur le côté quelque peu insolite ou inattendu du mot, de l'expression, il recherchera plus aisément ce qu'apporte de plus le mot sélectionné ou l'expression retenue par l'auteur par rapport à une attente qui a été systématisée par de nombreux exercices et activités qui ont ponctué son apprentissage de la langue.*

Cette étrangeté, saillante chez le lecteur en langue étrangère – sur le plan langagier mais aussi culturel, se retrouve néanmoins dans tout acte de lecture et constitue également un élément déterminant dans la tâche de traduction. M. Morel (2006) souligne cet aspect dans les dangers ou limites du travail de traducteur en tant que lecteur « *parce que sa capacité de discrimination dépend de son répertoire acquis, sorte de sentiment d'évidence et de spontanéité seconde qui fait qu'on pense comprendre, et qu'on s'attarde moins sur des données pourtant plus fondatrices que celles plus explicites et secondaires correspondant aux différences culturelles ou d'époque* ». Pour le lecteur-apprenant en L2, le répertoire acquis est souvent limité et les différences culturelles et d'époque pas suffisamment maîtrisées, ce qui, contrairement au sentiment d'évidence mentionné par M.

Morel, requiert un travail de traduction minutieux qui n'est, d'ailleurs, peut-être jamais totalement possible comme le dit Nancy Huston (citée dans Wilhelm, 2009) au sujet de ses auto-traductions : « *The problem, of course, is that languages are not only languages. They are worldviews – and therefore, to a great extent untranslatable*[7] ». Le cas de Nancy Huston est d'ailleurs très intéressant à cet égard car sa pratique de l'auto-traduction est en quelque sorte un gage de qualité de son œuvre, car pour elle, à travers l'acte de traduire, elle améliore son texte. Son regard de lectrice vient « re-créer » le texte et montre de nouveau que le lecteur a un rôle créateur à jouer sur l'œuvre. Ce rôle passe donc par une posture de lecteur-traducteur d'une langue à une autre, d'une époque à une autre ou plus globalement d'un individu socialement et culturellement construit à un autre.

1.2.2.3. Au cœur de la relation auteur – lecteur – texte

Nous avons montré jusqu'à présent les différents mouvements majeurs à travers lesquels les pratiques de lecture dites littéraires d'aujourd'hui se sont constituées. On a vu ainsi une évolution avec des moments de crise et de rupture puis de rééquilibrage des positions. Si ces conceptions des approches littéraires apparaissent souvent en opposition ou sous forme de dichotomie entre une centration sur l'auteur ou une centration sur le lecteur, certains, comme nous l'avons vu, ont préféré prendre la lecture dans sa vision globale en acceptant les différentes postures et en les prenant comme force plutôt qu'obstacle à travers des regards croisés. C'est notamment ce que nous avons décrit de la lecture comme jeu de M. Picard (1984) et à sa suite V. Jouve (1992). Prendre en considération différents angles de lecture c'est « *promouvoir une conception interactive de la lecture au sens où elle est une rencontre entre une offre et une demande* » (Goulemot, 1985 cité dans Petitjean, 2014). Cependant, cette conception interactive de la lecture, pour R. Baroni (2008), ne semble pas possible. Pour lui, les deux postures ne peuvent pas être simultanées :

> *Il me semble qu'une hypothèse interprétative doit nécessairement s'inscrire dans l'une ou l'autre de ces deux postures anthropologiques de base: celle de l'auteur ou celle du lecteur, elle ne peut se tenir dans les deux postures* en même temps *ou se situer en surplomb, dans une sorte de*

---

[7] Notre traduction : « Le problème, bien sûr, est que les langues ne sont pas seulement des langues. Elles sont des visions du monde – et donc, en grande partie intraduisibles ».

> *vision détachée et impersonnelle, qui serait le point de vue objectif de Dieu.*

Si ces deux postures ne peuvent pas être simultanées, puisqu'il s'agit de sélectionner le type de lecture dont on veut rendre compte, cela ne signifie pas qu'une lecture élimine l'autre ou que l'une soit supérieure à l'autre. Par ailleurs, notons que R. Baroni (2008) place « le lecteur *professionnel* » dans la lecture centrée sur la posture du lecteur et non de la tradition / de l'auteur, dans la mesure où choisir de s'appuyer sur les données biographiques de l'auteur et les données extérieures au texte comme point de repère peut aider à « *donner de l'épaisseur* » à la lecture en fournissant de la matière à laquelle se raccrocher et à « *canaliser l'interprétation* » ce qui « *signifie en même temps réduire la liberté du lecteur, mais aussi donner une direction à ses efforts interprétatifs, leur permettre de ne pas s'éparpiller dans toutes les directions* », ce qui est nécessaire dans le contexte de l'enseignement de la littérature comme discipline. Il souligne d'ailleurs que même dans la lecture dite ordinaire le concept d'auteur plane au-dessus de la lecture :

> *En fin de compte, même pour le lecteur «ordinaire», l'œuvre devient le lieu d'un rendez-vous avec une altérité, d'une rencontre avec un sujet et non avec un simple objet. Lire, c'est rentrer dans le monde de quelqu'un d'autre et pas seulement dans quelque chose d'autre, et c'est cela qui fait le charme de l'expérience esthétique.*

Y. Citton (2012), dans son article « La fin de l'hégémonie ou le début de quelque chose », montre que la « littérature » est à la fois institution sur une extrémité et création rebelle sur l'autre extrémité. On peut alors penser les lectures littéraires comme tous les possibles entre ces deux pôles. Cela fait écho au « pluriel des réceptions » développé par J-L. Dufays (2007) qui souligne qu'il serait « regrettable » de « choisir entre effet et réception » par exemple, quand il est « possible d'articuler les deux perspectives ».

Dans ce sens, l'enseignement de la littérature ne se doit pas seulement normé, mais plutôt ouvert sur des approches variées. Dans notre contexte en L2 et hors milieu francophone, cette perspective est particulièrement intéressante concernant la construction d'une culture littéraire qui ne se présente pas comme une bibliothèque figée à assimiler mais comme un ensemble de choix en termes d'attitudes et d'angles de vue allant de normes institutionnelles à des réflexions plus personnelles mettant ainsi en place un parcours singulier ouvrant un domaine culturellement marqué à d'autres cultures et d'autres lectures.

1.3. Du choix des textes : pour une lecture et une culture littéraire

1.3.1. Favoriser le questionnement

La lecture littéraire repose en partie, comme nous l'avons vu précédemment, sur un travail de questionnement du/sur le texte pour tenter d'en extraire les sens possibles. Si le choix des textes se fait souvent en fonction du degré de difficulté supposée, cette dernière peut pourtant jouer paradoxalement le rôle de facilitateur d'entrée dans une lecture dite littéraire.

1.3.1.1. Textes et questionnement

Selon R. Barthes (1973, pp. 22-23), les textes peuvent provoquer du plaisir ou de la jouissance. La lecture ordinaire comme « pratique confortable » correspondrait au plaisir alors que la lecture littéraire correspondrait à la jouissance à travers des textes qui bousculent l'environnement connu et acquis du lecteur. Ce qui différencie ces deux types de textes tient dans la difficulté à saisir, attraper, le texte. Ces difficultés viennent du fait que certains textes, comme C. Tauveron l'explique, sont « résistants ». Ces textes résistants se divisent en deux sous-catégories : les textes « réticents » qui présentent des problèmes de compréhension « délibérés » car il s'agit d' « un texte qui en dit moins qu'il ne devrait dire, criblé qu'il est de béances à combler », qui demande de comprendre « un vide de signifié » (Tauveron, 2001, pp. 12-13) ; les textes « proliférants » qui présentent un problème de compréhension en raison d'une polysémie à interpréter (Tauveron, 2002, pp. 37). Il s'agit donc de textes qui sont partiellement voilés et demandent au lecteur de trouver le moyen « *au terme d'un jeu de dévoiler le sens* » pour reprendre la métaphore de J-P. Sartre (1948, pp. 26), métaphore que l'on retrouve plus tard également chez R. Barthes (1973, pp. 10-11) :

> *Le lecteur, il faut que je le cherche (que je le "drague"), sans savoir où il est. Un espace de jouissance est alors créé. Ce n'est pas la "personne" de l'autre qui m'est nécessaire, c'est l'espace. (...) : que les jeux ne soient pas faits, qu'il y ait un jeu.*

1.3.1.2. Questionnement du texte et (re)mise en question de soi

Les paramètres du jeu et la situation de lecture

L'image du jeu, récurrente dans les travaux en didactique de la littérature (Collès et Dufays, 2007 ; Picard, 1984 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Tauveron, 2002) est intéressante car elle sous-entend des partenaires qui se rencontrent avec plus ou moins de stratégies si l'on reprend les images de M. Picard pour décrire les instances du lecteur dans « La lecture comme jeu » (1984) : plus de stratégies dans le cas du « *game* », le jeu d'adulte, soit l'instance du *lectant* et moins de stratégies dans le cas du « *playing* », soit le jeu plus enfantin, plus spontané pour l'instance du *lu*. L'image du jeu sous-entend aussi la notion de faisabilité à travers l'acquisition ou le développement de compétences littéraires d'une part, et une base de connaissances préalables – linguistiques mais aussi en termes de réseau de références pour pouvoir entrer par exemple dans l'intertextualité du texte, pour comprendre la règle du jeu et atteindre le but final du jeu, d'autre part. La notion de jeu implique donc un niveau « adapté » pour que les joueurs puissent y participer. Enfin, l'image du jeu implique l'idée d'un terrain de jeu que B. Lahire (2010) définit pour la littérature comme « *un espace symbolique et social* », ou comme « *un espace transitionnel* » pour reprendre les termes de L. Collès et J-L. Dufays (2007, pp. 7-8). La dimension sociale et transitionnelle de cet espace du jeu littéraire met en lumière l'aspect interactif de ce jeu comme C. Tauveron (2002, pp. 18) le qualifie, ainsi que son aspect instable et provisoire se déplaçant vers de nouveaux horizons de lecture à travers sa socialisation.

La dimension émotionnelle de ce jeu littéraire

Le jeu, comme le souligne M. Picard (1984), en posant la question « *à quoi sert la lecture ?, (...) pourrait servir à cela. Le jeu a un rôle d'apprentissage positif, un rôle d'intégration sociale voire de thérapie douce* ». La notion de « thérapie douce » est particulièrement intéressante pour le contexte de l'enseignement de la littérature qui est souvent perçu en termes négatifs allant de l'ennui et du désintérêt à la souffrance ou au dégoût (Schmitt, 2006). Le jeu dans sa dimension sociale implique un investissement émotionnel et affectif associé – souvent – à un plaisir. La situation d'apprentissage, comme espace d'interaction sociale entre les différents acteurs mais aussi avec la matière, implique également une dimension émotionnelle et affective importante qui influe sur l'apprentissage. Cependant, contrairement au jeu, cette situation est souvent associée à des

émotions moins liées au plaisir qu'à une forme de crainte. J-I. Aguilar-Rio (2013) cite l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la motivation, l'empathie, les échanges, la dimension interculturelle en soulignant que « *toute situation d'apprentissage suscite des émotions, une remise en question de la propre image de l'apprenant* ». Cette interaction entre apprentissage et image de soi peut mettre l'individu dans une position fragile qu'il est nécessaire de prendre en considération dans l'enseignement. Si, comme le souligne Dewaele (cité dans Aguilar-Río, 2013), « *les contenus langagiers [sont] souvent dépourvus d'un caractère émotionnel réaliste* », il en va tout autrement des contenus littéraires selon la posture que l'on sélectionne pour la lecture. En effet, la lecture littéraire peut intégrer « *la participation psychoaffective aux contenus référentiels du texte (...) [mettant] en œuvre des gestes qui, paradoxalement,* déscolarisent *la lecture, la rapprochent d'une pratique sociale ordinaire* » (Collès et Dufays, 2007). Cela souligne que la lecture est avant tout une activité de plaisir intimement liée aux émotions mais que son enseignement, dans un souci d'objectivation, d'apprentissage tangible et mesurable tend à réprimer cette dimension pour donner plus de valeur au *lectant*, soit à l'aspect plus cognitif qu'émotionnel, à la distanciation critique plutôt qu'à l'identification, au conscient plutôt qu'à l'inconscient. D. Favre (2015, pp. 16) pose justement la question de la relation entre cognitif et émotion dans l'apprentissage en soulignant que « *l'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations [et qu'] il n'y a donc pas de fonctionnement cognitif indépendant d'un fonctionnement émotionnel* ».

Entre une approche cognitive et émotionnelle

La motivation, le goût, l'investissement personnel sont des éléments souvent mentionnés du point de vue des apprenants, cependant comme le souligne J-I. Aguilar-Rio (2013) d'après les travaux de Williams et Burden (1997), ces éléments dépendent aussi de l'enseignant dans sa posture qui « *doit transmettre un sens de confiance en soi* », dans le choix de l'*input* proposé aux étudiants, et la manière de présenter cet input. Ce dernier point fait écho aux travaux de Z. Dörnyei (1994, pp. 279) sur l'impact positif d'objectifs coopératifs plutôt qu'individuels notamment sur la motivation et la réduction de l'anxiété liée à l'apprentissage. S. Roch-Veiras (2013), qui travaille sur une approche émotionnelle de la compréhension des textes, distingue deux types d'émotion en jeu dans la compréhension de narrations littéraires : l'émotion fictive liée aux personnages et aux événements du récit et l'émotion artéfact liée au style et à l'écriture en général. Les questionnaires, comme nous le verrons dans la section 2.3., dans le cadre de

l'enseignement de la littérature, font souvent référence à l'émotion fictive et laisse de côté l'émotion artéfact, plus difficile à appréhender. Or, le questionnement ne se doit pas de porter uniquement sur l'interrogation du texte comme objet indépendant ; il peut aussi appeler la problématisation de soi à travers le texte, car la lecture est un acte de socialisation, d'interaction et de co-construction d'un sens mais aussi de (re)construction de soi à travers l'expérience partagée de cette altérité (Baroni, 2008). La lecture littéraire, comme le jeu, pour être motivante, doit pouvoir « *faire pressentir le livre [ou le texte] comme source de plaisir accessible* » (Gervais, 1996). Ce plaisir accessible doit alors trouver sa place dans les objectifs de la formation.

1.3.2. Constituer un socle de connaissances

1.3.2.1. La littérature comme équilibre à maintenir

Dans leur ouvrage *Pour une lecture littéraire*, J-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur soulignent à plusieurs reprises l'aspect de « tension » existant à la base de la littérature en insistant sur le fait que la lecture ne repose pas sur le décodage d'un sens pré-existant dans le texte à découvrir mais davantage d'un « processus dialectique où la liberté et la contrainte se mêlent de manière indissociable » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2009, pp. 72 ; Randall, 2009). Cette tension se retrouve, de ce fait, dans l'enseignement de la littérature entre le souci de faire acquérir des outils, des savoir-faire en termes d'analyse par exemple mais aussi des connaissances pour avoir de la matière à manipuler avec les savoir-faire.

1.3.2.2. D'un patrimoine national à un patrimoine humain

La question des savoirs, et donc des corpus à choisir, centrale dans l'enseignement de la littérature en langue maternelle, mais aussi en L2, est une question délicate.

Dans l'enseignement du FLM en France, une des finalités de l'enseignement littéraire est la construction d'un socle commun de connaissances que C. Tauveron (2001, pp. 11) présente en ces termes : « *réseaux autour des genres et de leurs variantes, autour des symboles particulièrement vivaces dans notre imaginaire collectif, des mythes et légendes…* ». Cette constitution d'un socle commun, faisant référence à une culture, à une

histoire et des valeurs communes peut s'entendre dans un système éducatif national dans la langue du pays. Cette conception est néanmoins remise en question avec la mondialisation et l'ouverture du national à l'européen par exemple. A.Godard (2015, pp. 73) montre, qu'en Europe, les politiques éducatives poussent vers l'ouverture des corpus nationaux vers des corpus incluant les littératures européennes. Puis traitant de la langue française, la question de la francophonie s'impose. En effet, la classification semble continuer à opposer littérature française et littérature francophone, comme si la littérature française n'était pas une sous-partie des littératures francophones mais plutôt comme un ensemble se plaçant au-dessus. Or, A. Godard (2015, pp. 75-76) souligne qu'accepter de considérer la littérature française comme partie de la littérature francophone permettrait de « *prendre acte d'une identité culturelle qui n'est plus rabattable sur la nation, et donc, d'élargir la notion même de patrimoine commun* ». Cette idée rejoint la conclusion d'E. Fraisse dans son article « Enseignement de la littérature : aspects français d'une crise mondiale » (2014, pp. 218) qui, mettant les études littéraires sous le terme d'Humanités, met l'accent sur *« ces connaissances profanes qui permettent de mieux connaître l'homme et nous rendent plus humains* » et cela par-delà les limites nationales. En effet, l'idée d'un élargissement du patrimoine commun, pertinent dans tous les contextes dans notre époque mondialisée, est particulièrement pertinente pour l'enseignement de la littérature en langue étrangère en dehors d'une région francophone. Ce contexte spécifique ne s'ancre plus dans une sphère culturelle précise, il s'ancre dans une sphère linguistique qui dépasse les frontières géographiques, d'où l'importance voire la nécessité de se pencher sur différents « points de départ » pour reprendre H. K. Bhabha (2007, pp. 11) :

> *Pour rester dans l'esprit du « droit à raconter » comme moyen d'atteindre notre propre identité nationale ou de communauté dans un monde global, il nous faut réviser notre sens de la citoyenneté symbolique, nos mythes d'appartenance, en nous identifiants aux « points de départ » d'autres histoires et d'autres géographies nationales et internationales.*

De plus, il apparaît clairement que le clivage entre littérature française et « les autres » littératures d'expression française est de plus en plus remis en cause. Le manifeste

« Pour une littérature monde en français »[8] à l'initiative de Rouaud, Le Bris et Mabanckou signé par quarante-quatre auteurs en faveur d'une littérature-monde en français plutôt qu'une littérature francophone, suivi de la publication d'un ouvrage sur la question et de nombreux articles venant critiquer ou nuancer cette initiative en sont un signe. La critique, qui nous semble assez juste, est le fait de décrier un centre colonial dominateur à travers l'appellation « francophone » et vouloir considérer toutes les productions sans avoir nécessairement la France comme centre d'une part, mais légitimer une hégémonie linguistique d'autre part. C'est ce que J-P. Cavallé (cité dans Combe, 2010) dénonce en soulignant que, selon lui, « *la révolution copernicienne, la véritable, n'aura lieu que lorsqu'il sera devenu évident que l'idée même de constituer des collectifs littéraires monolingues pour célébrer la littérature-monde est une aberration et une contradiction dans les termes, lorsqu'il apparaîtra que la littérature du monde se dit dans toutes les langues et doit être promue dans son multilinguisme* ». Cette conception d'une littérature dite monde mais limitée linguistiquement pose problème dans les corpus disponibles et la lecture qu'il en est fait. En effet, il y a une tendance à déterminer certaines œuvres, certains auteurs en fonction d'une sélection qui s'effectue sur le temps. C'est ce que Edward Said nomme « *l'attitude textuelle » :*

> *Il n'est pas facile d'écarter un texte qui prétend contenir des connaissances sur quelque chose de réel. On lui attribue valeur d'expertise. L'autorité des savants, d'institutions et de gouvernements peut s'y ajouter, l'auréolant d'un prestige plus grand encore que sa garantie de succès pratique. Ce qui est plus grave, ce genre de textes peut créer, non seulement du savoir, mais aussi la réalité même qu'il paraît décrier. Avec le temps, ce savoir et cette réalité donnent une tradition, ou ce que Michel Foucault appelle un discours ; la présence matérielle ou le poids de cette tradition, et non l'originalité d'un auteur donné, est réellement responsable des textes qui sont produits à partir d'elle. (Said, 2005, pp. 113)*

Cette attitude textuelle mène donc parfois à un conditionnement de l'écriture de certains auteurs, car être lu demande de répondre à un certain horizon d'attente que l'institution et le contexte social créent.

On peut alors se demander si, dans le contexte d'enseignement de la littérature dans un cursus universitaire de français, les choix se font par rapport à un horizon d'attente

---

[8] Manifeste publié dans Le Monde le 15 mars 2007 : http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html. Consulté le 19 mai 2016.

particulier, à une chronologie, par rapport à des thèmes, par rapport aux noms les plus célèbres ou par d'autres critères.

1.3.3. De la notion de choix : d'un désir objectif à une réalité subjectivée

Les choix de corpus dépendent, dans une plus ou moins grande ampleur, du contexte où les textes sont étudiés. Ainsi, la notion de choix est centrale et déterminante pour le type de texte, les thématiques et donc les auteurs étudiés.

1.3.3.1. Choix et (re)contextualisation

Enseigner un « objet » repose sur une série de choix effectués en amont. Ces choix, bien que se présentant comme « objectifs » émanent de différents niveaux et reflètent finalement de façon plus ou moins cachée les convictions, les expériences des décideurs. J-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (2009, pp. 124) expliquent cet écart entre souci d'objectivité et inévitable subjectivité en ces termes :

> *Parler dans ce domaine de besoins « objectifs » des élèves ou de la société, de valeurs « intrinsèques » de certaines méthodes ou de certains textes serait sombrer dans un discours idéologique incompatible avec une démarche didactique lucide, tant il est vrai que les notions d'objectivité et d'immanence (ici comme ailleurs) ne sont jamais que des masques dont on affuble ses convictions pour mieux les imposer.*

Ainsi les choix se produisent à trois niveaux[9] : le niveau de la société, le niveau de l'institution et le niveau de l'enseignant et son cours. Au niveau macro, le contexte local détermine ce qui « est autorisé » et ce qui ne l'est pas, ou de manière moins injonctive ce qui est approprié. Prenons l'exemple, cité par O. Lumbroso (2014) lors d'une journée

[9] Dans le but de décrire les différents niveaux de l'action didactique ancrée dans un contexte, nous avons recours à la terminologie utilisée par G. Sensevy (dans Sensevy et Mercier, 2007) : niveaux micro, meso et macro. G. Sensevy fait référence à ces niveaux dans sa théorie de l' « action conjointe » pour la situer temporellement. Nous transposons donc cette terminologie dans une perspective davantage spatiale.

d'étude à Paris 3[10], des manuels de FLE en Chine et du choix de *Germinal* de Zola faisant écho aux valeurs locales. Au niveau meso, ensuite, c'est l'institution et les programmes qui font une deuxième sélection qui porte plus souvent sur des considérations de savoir-faire que de savoirs. Enfin, au niveau micro, le dernier mot reste celui de l'enseignant qui en fonction du contexte, des objectifs visés par l'institution pourra sélectionner le corpus. Cette dernière sélection, comme le disent J-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (2009, pp. 124) est « *nécessairement l'expression de conviction de celui qui enseigne* ». La question du corpus demeure instable car il s'agit d'une variable subjective définie par les différents niveaux du contexte d'enseignement.

1.3.3.2. Littérature de la « mère-patrie » ou « mondiale »

Dans le cas de la littérature en L2, Krachu (dans Brumfit et Carter, 1986, pp. 140) préconise la lecture d'écrivains dont la langue maternelle n'est pas l'anglais (dans ce cas) car l'expérience de l'auteur fait alors écho à la situation de l'étudiant non natif de cette langue. À l'opposé, A. Godard (2014), dans la même perspective qu'E. Said (voir 1.3.2.2.), critique une tendance à donner une trop grande importance aux auteurs qu'elle qualifie de « plurilingues » écrivant souvent sur l'exil et ainsi à tomber dans une réduction de ces écrivains à une dimension unique. C'est aussi ce que souligne B. Lahire (2010), qui met en évidence que les auteurs « du sud », par exemple, ne sont pas toujours considérés dans leur identité littéraire mais plutôt comme individu ayant un message plus politique ou social à faire passer. Si l'on regarde l'étude faite sur les manuels de littérature pour le FLE par D. Woerly (dans Godard, 2015, pp. 154-157), la tendance à favoriser la « littérature monde en français » n'est pas si prégnante :

> *À part l'ouvrage Lecture d'auteurs, qui propose un choix presque exclusivement hexagonal, et mêlant auteurs classiques et textes très mineurs (biographies journalistiques…), tous les ouvrages font une large place aux francophonies : un tiers des textes pour la Littérature en*

---

[10] Lumbroso O. (2014), « Manuels de français dans le monde et contextes locaux », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures*. Vidéo du colloque : http://epresence.univ-paris3.fr/7/watch/56344.aspx, consultée le 16 juillet 2016.

dialogues et Livres ouverts, 15% des textes pour la série de Littérature progressive, sans compter le volume entièrement consacré à ces auteurs, qui propose 66 textes issus de toutes les littératures francophones, entendues comme œuvres d'auteurs nés hors de la France hexagonale.

Les littératures « non hexagonales » sont présentes mais elles ne dominent pas les corpus à moins d'en être la thématique centrale comme pour le cas du dernier volume mentionné. I. Gruca (2010) fait le même constat :

Un des autres paradoxes flagrants concerne l'absence de textes qui relèvent de la littérature francophone alors que la francophonie est l'exemple même de la diversité linguistique et culturelle au sein d'un espace pluriel, dans lequel le français, en contact avec d'autres langues et d'autres cultures, est une langue de communication et de partenariat.

Cependant, ces choix dépendent des finalités visées. Ainsi, dans les exemples que nous avons cités ici, on remarque deux finalités : la langue et l'identification de l'étudiant de langue à des auteurs « plurilingues » et la littérature pour un travail interculturel dans le cadre de l'apprentissage de la langue. É. Riquois (2010), dans une analyse des manuels de langue et de la place donnée aux textes littéraires, montre que les manuels étudiés proposent deux visions du texte littéraire, « la littérature comme monument culturel intouchable ou, au contraire, une volonté de montrer l'actualité de la production littéraire en faisant le choix d'utiliser des extraits récents et très lus en France ». Pour cette deuxième catégorie, elle cite notamment O. Adam, G. Musso ou A. Gavalda. Le corpus apparaît donc très français. Elle fait également ressortir deux usages définis et un usage particulier : les textes littéraires en milieu d'unité servent de base pour l'étude de la grammaire, si les textes littéraires se trouvent à la fin d'une unité, ils sont le plus souvent exploités à travers des questions de compréhension écrite globale et dans une approche de questionnement interculturel dans laquelle le texte est un déclencheur et un exemple de la culture cible, enfin, certains manuels proposent en fin d'unité un extrait de texte littéraire sans questions ni pistes d'exploitation. Ce dernier cas de figure souligne le flou qui existe autour de la place de la littérature dans l'apprentissage des langues.

1.3.3.3. Choix et vision globale

Maintenant, si l'on se place du côté de l'étudiant et donc de la motivation et de la légitimité des corpus, lire Balzac peut faire partie de son objectif car il s'agit d'un nom connu et cela peut constituer un défi pour un étudiant qui a envie d'enrichir sa culture dite

« générale » ou « institutionnelle » ou parce que cela fait partie de son imaginaire lié à la langue française, comme le montre M. Cedergren (2015, pp. 97) dans le contexte universitaire suédois. Mais pour d'autres, moins intéressés initialement par cet aspect classique souvent lié à la langue française, lire un texte traitant d'un sujet ou d'une région auquel il peut s'identifier, à travers lequel il peut se questionner – sur le plan du contenu et non de la forme – peut aussi représenter une motivation. Ainsi, le corpus visant à construire un socle pour une culture littéraire dans un cursus de L2, comme c'est le cas dans les manuels de littérature pour le FLE, vise une formation globalisante, donnant un panorama général de ce qui existe. Ce panorama pose les fondations au-dessus desquelles l'étudiant peut par la suite continuer à construire plus ou moins les zones qui l'intéressent particulièrement. Cette idée de panorama rejoint aussi l'idée de D. Rabaté (2014) qui plaide pour une « vitesse d'enseignement plurielle »[11]. Plutôt que de ne lire que des œuvres intégrales – cela limitant forcément le nombre d'œuvres vues – ou de ne lire que des extraits – cela permettant de balayer un grand spectre mais tout en superficie, l'enseignement de la littérature peut se faire en trouvant un équilibre entre ces deux approches.

1.3.4. Le littéraire, au-delà de la textualité : l'exemple de la bande dessinée

1.3.4.1. D'une culture littéraire vers une transculture

Les notions de vitesse et de spectre utilisées par D. Rabaté peuvent être prises dans un sens restreint s'appliquant exclusivement aux textes dits littéraires mais ce spectre peut aussi être considéré dans une forme plus élargie englobant d'autres objets culturels plus ou moins proches du texte classiquement littéraire dans une approche qui s'ancrerait davantage dans une transculturalité plutôt qu'une transtextualité. La notion de transculture est décrite par J. Semujanga (2004, pp. 19) en ces termes :

---

[11] Rabaté D. (2014), « Synthèse », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures*. Vidéo du colloque : http://epresence.univ-paris3.fr/7/watch/56344.aspx, consultée le 16 juillet 2016.

> *La transculture, qui se déploie comme un ensemble de transmutations constantes des éléments des cultures en présence, désigne l'ouverture de toutes les cultures à ce qui les traverse et les dépasse. Au carrefour de plusieurs cultures, la transculture se manifeste comme un lieu de rencontre entre des réalités et des perceptions hétérogènes où s'entrecroisent, inscrites au cœur des diverses cultures mises en présence, des images appartenant simultanément à plusieurs niveaux de représentation du monde. En même temps qu'un élément est offert, un autre est reçu, de sorte qu'à la fin de l'opération émerge, comme au terme d'une réaction chimique, une réalité nouvelle, indépendante des substrats de base. Aussi, dans une perspective transculturelle, des éléments puisés dans telle ou telle culture — entendue ici comme une stratification de mémoires — sont-ils retravaillés et fusionnés de façon à ce qu'en soient effacées les traces dans la culture nouvelle qui, tel un limon dans une vallée, est indépendante des matériaux ayant servi à sa formation. Suivant cette perspective, l'écriture agit comme une opération transformatrice qui surgit au moment de la traversée simultanée de plusieurs cultures, la transculture devenant dès lors un lieu hiérarchiquement neutre où sont convoquées les diverses représentations du monde.*

Ici le mot « culture » fait référence aux cultures des individus sur un plan historique et social au sens large. Cette définition s'applique tout aussi bien aux « cultures » dans le sens des différents objets de cultures et leur valeur comme le souligne C. Mazauric (2004, pp. 77) :

> *C'est grâce à cette circulation des œuvres en général - plastiques, cinématographiques, philosophiques ou littéraires - et des livres en particulier qu'une telle culture universelle peut se maintenir, se développer, se propager.*

Cette ouverture aux objets culturels d'une manière plus générale est aussi un autre moyen de travailler sur les « *vitesses d'enseignement plurielles* » (Rabaté, 2014). Une œuvre exclusivement textuelle est souvent prise sous forme d'extraits faute de temps ou d'accessibilité par rapport au niveau de langue des étudiants. La B.D., par exemple, pourrait pourtant permettre de travailler des œuvres en intégralité tout en conservant un lien textuel tangible. Le cinéma, les Beaux-Arts sont autant de possibilités qu'il est possible de traiter selon des approches similaires à celles décrites dans la section sur la lecture littéraire que l'on pourrait qualifier de lectures (trans)culturelles.

1.3.4.2. La bande dessinée : un objet « trans »

La bande dessinée, si elle a été dénigrée pendant longtemps (Maigret, 1994), prend actuellement de l'ampleur en sortant notamment de son aspect rebelle, contestataire de contre-culture pour progressivement s'institutionnaliser si l'on regarde le nombre de festivals et prix consacrés au neuvième art. Ce changement de paradigme fait écho à ce que Y. Citton (2012) disait de la littérature : « *entre institution et création rebelle* ». C'est cette ambivalence qui lui donne sa légitimité : reconnaissance d'une part et originalité propre à l'œuvre d'art – d'un point de vue esthétique ou symbolique – d'autre part. La bande dessinée, de par sa forme hybride entre textualité et iconographie, représente un support particulièrement fertile pour le contexte qui nous intéresse. Fertile en termes d'accessibilité, de format, de référentialité.

La BD : un support accessible

La bande dessinée en tant que support en partie iconographique apparaît plus accessible au niveau du sens. J-F. Boutin (2008) met en avant la « *présence de référents graphiques qui supportent la compréhension* ». Dans cette perspective, même si le texte contient des zones de difficultés, on considère que le lecteur peut se raccrocher ou se tenir à la partie image pour ne pas perdre pied et rester à la surface dans le sens d'une lecture superficielle. Cependant, cette facilité de lecture pour une BD ne va peut-être pas de soi :

> *Tous ces modèles s'appuient sur le postulat suivant : les élèves savent d'emblée lire une BD et, conséquemment, il n'est pas nécessaire de les former en lecture multimodale (complémentarité du texte et de l'image). Une récente étude que nous avons menée auprès d'élèves québécois du primaire indique que ce postulat est erroné. Loin de maîtriser les compétences nécessaires, les élèves peinent à lire une BD dans une perspective d'apprentissage disciplinaire (Martel et Boutin, 2015). Notamment, ils s'appuient très peu sur la portée informative du mode visuel, c'est-à-dire des illustrations. (...) Les illustrations d'une BD sont des images médiatiques, puisqu'elles sont liées à la fonction communicative de l'image. Apprécier de telles images, avec l'aide des enseignants en arts, permet aux élèves de consolider leur compréhension (et leur attention) quant à la portée symbolique et/ou informative d'une image. Cette appréciation et l'analyse qu'elle sous-tend sont susceptibles de modifier le contact habituel des élèves avec la BD (souvent lu pour le simple divertissement). (Martel et Boutin, 2015)*

La BD apparaît alors, dans une certaine mesure comme le texte littéraire. Lire des romans pour le plaisir ne signifie pas en faire des lectures littéraires, attentives, interrogatives cherchant à aller plus loin que ce qui nous est donné à voir. Dans ce cas, la BD « *lu[e] pour le simple divertissement* », se place dans la même perspective de réapprentissage d'une nouvelle modalité de lecture d'un support déjà connu. Cependant, dans la lecture de bandes dessinées certaines postures interprétatives se produisent de façon naturelle et spontanée, et sur un mode qu'il est peut-être plus simple d'expliciter pour favoriser l'apprentissage. E. Maigret (1994, pp. 129) cite, par exemple, U. Eco sur les romans-photos et dessine un parallèle avec la bande dessinée en soulignant que ce média, procédant par ellipses, permet aux lecteurs de « *décrire des cases qui en réalité n'existent pas* ». Il serait alors possible de mettre en évidence plus facilement certaines lectures déjà existantes de manière plus ou moins inconsciente et d'élargir ces compétences lectorales.

La BD entre intertextualité et intersémiocité

Une des caractéristiques du texte littéraire est son intertextualité (Bakhtine, 1978, pp. 49 ; Barthes, 1968b, pp. 62 ; Eco, 1985, pp. 101). Cependant A. Trouvé (2010) souligne à cet égard, que les travaux littéraires ne puisent pas uniquement dans la textualité mais aussi dans l'iconographie et que le terme d'intertextualité est alors souvent utilisé « abusivement » et il propose de déplacer l'intertextualité vers l'intersémiocité :

> *S'il ne fait aucun doute que les écrivains nourrissent aussi leurs œuvres de réminiscences de tableaux ou d'images filmiques, par exemple, il paraît plus juste de parler d'intersémioticité pour appréhender le passage d'un médium à un autre. La traduction de l'image en texte, toujours possible, ne peut ignorer le résidu de sens, d'un mode d'expression à l'autre, résidu avec lequel nombre d'auteurs contemporains composent précisément.*

La bande dessinée est donc elle-même au cœur de cette intersémiocité de par sa forme et son contenu. En effet, la BD allie (la plupart du temps) texte et images mais elle se nourrit, comme tout texte littéraire, de tout un monde textuel et iconographique déjà-existant. Les bandes dessinées puisent dans le milieu de la BD avec des références à d'autres, par exemple M-A. Mathieu (2004) dans « *La 2,333ème dimension* » ou de façon très claire comme une réflexion sur la BD dans « *Les ignorants* » d'É. Davodeau (2011). Mais les bandes dessinées puisent également dans le littéraire, « *Dieu en* personne » de M-A. Mathieu (2009), par exemple, fait de multiples allusions à d'autres auteurs comme R. Queneau (p.67), J. Renard (p.67), Voltaire (p.68), J-P. Sartre (p.93) et d'autres. On pense

bien sûr aussi aux aventures de *Corto Maltese* qui font référence à la littérature de façon récurrente de différentes manières : en mentionnant des œuvres de façon iconographique en proposant des vignettes sur lesquelles certains livres apparaissent clairement dans le dessin, on voit par exemple Corto Maltese lire *Utopia* de Sir Thomas More dans *Corto en Sibérie* (Pratt, 2009, pp. 20), ou de façon plus textuel, par exemple avec l'intégration du poème « Sensation » de Rimbaud dans les pensées de Corto Maltese dans ce même album (Pratt, 2009, pp. 122-123), ou encore en croisant écrivains réels et personnages de la BD, par exemple Jack London dans *Corto Maltese : Sous le Soleil de Minuit (Diaz Canales et Pellejero, 2015)*. On voit aussi de plus en plus d'adaptations d'œuvres littéraires en BD qui représentent un terrain particulièrement intéressant dans notre contexte de littérature en L2. C'est notamment ce que souligne M. Naturel (2010) sur la mise en BD de Proust (Heuet, 2013). Elle souligne que la mise en BD permet de disposer d'une œuvre intégrale de façon plus accessible que le texte de Proust d'une part, et de pouvoir discuter de l'interprétation avec l'ajout du choix de techniques de dessins et de mises en page en plus du texte d'autre part. Elle souligne également que l'intérêt d'un tel support est de pouvoir faire des va-et-vient entre texte original et la bande dessinée. La bande dessinée fait aussi référence à des œuvres d'art hors du milieu littéraire/bande dessinée, soit par le choix de créer une BD en lien avec le milieu de l'art comme dans la biographie de *Kiki de Montparnasse* (Catel et Bocquet, 2007) ou parce que l'histoire se place dans un espace faisant référence à ce milieu comme dans *La Grande Odalisque* et *Olympia* (Ruppert, Mulot et Vives, 2012, 2015) où le musée d'Orsay et le Louvre sont les lieux de l'action.

La bande dessinée apparaît alors comme un véritable exemple de transculture au sens de la définition de J. Semujanga (2004) que nous avons citée plus haut. Il s'agit bien d'un « *carrefour de plusieurs cultures* », un espace dans lequel se croisent différentes visions et représentations du monde. Ce croisement, s'il est riche et intéressant, n'est pas nécessairement plus simple car, comme l'a montré R. Barthes (1964) dans sa « Rhétorique de l'image »

> *toute image est polysémique, elle implique, sous-jacente à ses signifiants, une « chaîne flottante » de signifiés, dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres. La polysémie produit une interrogation sur le sens.*

Il distingue également la photo qui montre un « déjà-là » du dessin qui est un « message codé » dans la mesure où il est une reproduction partielle ou sélective d'un élément. Mais c'est cette reproduction, ce codage qui permet de faire le lien avec la lecture littéraire.

1.3.4.3. De l'acceptation des objets culturels dans une horizontalité

Les transformations du champ littéraire, de l'auteur au lecteur, du texte pour lui-même à l'ouverture du texte à d'autres objets culturels, de l'accessibilité par le livre au numérique, sont autant de changements qui mettent en lumière que « *le littéraire n'est pas un reflet direct du social, pas le produit d'une détermination directe mais qu'il dialogue avec d'autres pratiques artistiques, culturelles, sociales* » (Viala, 1997, pp. 31). Il apparaît alors que l'enseignement de la littérature, au même titre que son objet d'étude, doit également modifier son angle d'accès en s'adaptant au changement des époques qu'il traverse en élargissant le spectre d'étude sur un modèle transculturel plus horizontal comme « lieu hiérarchiquement neutre » (Semujanga, 2004). Cela rejoint notamment la démarche de J-M. Schaeffer (1999, cité dans Prod'Hom et Graber, 2010) au sujet de la fiction :

> *L'originalité de la démarche de l'auteur vise à dépasser la ligne de fracture – culturellement déterminée –* ***entre les fictions «sérieuses » (littérature, théâtre) et « futiles » (cinéma, jeux vidéos, etc.),*** *pour montrer que tous ces dispositifs fictionnels relèvent d'une expérience mentale accessible à tous les humains et qui partagent un fond commun. Ainsi, les termes traditionnellement négatifs associés à certaines fictions – en particulier celles appartenant aux nouvelles technologies numériques – comme « simulacre », « semblant », « leurre » et « réalité virtuelle » sont mis au service d'une théorie générale de la fiction, dont le plus important est la posture mentale, imaginaire, qui permet à chacun « d'entrer » dans tous les types de fiction.*

Cette ouverture du littéraire dans le contexte de l'enseignement n'est finalement que le reflet de nos pratiques ordinaires car, comme le remarque à juste titre I. Gruca (2010, pp. 176), lorsque nous choisissons nos lectures, différents aspects entrent en jeu : le nom d'un auteur mais aussi la présentation du livre, sa couverture qui ne sont pas exclusivement des critères textuels. A. Godard (2005), dans son article « De l'acte à l'expérience : la lecture comme effet » propose d'ailleurs d'ouvrir la notion de lecture à d'autres objets que le texte. Ces lectures transculturelles nous apparaissent comme un angle pertinent dans notre contexte car la lecture – au sens classique du terme – en L2 n'est pas chose aisée.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons tenté de poser un cadre autour de la notion de culture littéraire en la déconstruisant de manière à en faire ressortir les caractéristiques principales sur lesquelles nos analyses dans la suite de cette recherche pourront prendre appui. Nous avons donc vu la notion de culture littéraire en termes de textes à travers des caractéristiques qui leur seraient propres et en termes de pratiques de lecture.

La notion de culture littéraire apparaît donc comme un double paradigme allant d'une conception institutionnalisée, normée et donc stabilisée à une conception plus subjective. Cette notion en tant que connaissances et pratiques peut se représenter de cette manière :

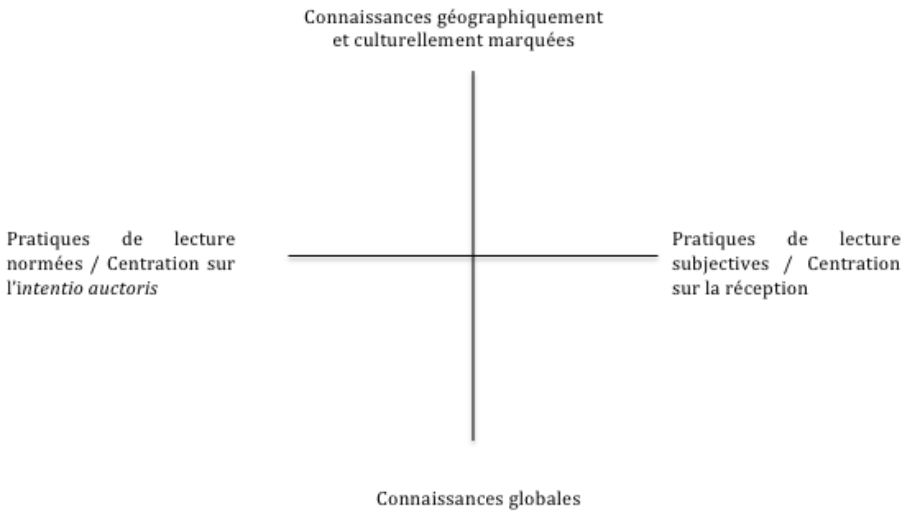

FIGURE N°1 : LA NOTION DE CULTURE LITTERAIRE

Cela permet de mettre en évidence que le texte littéraire en soi n'a pas de véritable intérêt mais c'est l'acte de lecture qui lui donne sa valeur. Les textes vont d'un corpus sélectif, géographiquement et culturellement ancré par rapport à un centre dominant à un corpus global. Les pratiques, quant à elles, vont d'une « bonne lecture » cherchant à ne pas trahir la volonté de l'auteur à une traduction /réappropriation /réécriture par le lecteur.

Nous nous sommes donc appuyée sur l'idée d'interchangeabilité des rôles entre auteur et lecteur (Hamon, 1994) et sur une vision de la lecture littéraire comme une lecture réfléchie (Rouxel et Dahringer, 2002) sélectionnant une posture pour définir le fondement de notre conception d' une lecture littéraire ; et sur l'idée d'un patrimoine mondial (Fraisse, 2014) pour les corpus valorisant toutes les productions dans la mesure où l'enseignement

de la littérature dans une langue étrangère déplace cet ancrage géographique et culturel. Cette valorisation permet également le décloisonnement de la littérature de façon à la considérer dans son ensemble et non comme une sphère détachée et indépendante. Cela est particulièrement intéressant dans le cadre d'un enseignement en L2 pour deux raisons : d'abord sur le plan cognitif parce que cela permet aux étudiants de se construire une base de données mentale riche en se familiarisant avec des références, des procédés, des thématiques de manière variée et dans le même temps, sur le plan culturel, cela permet de dispenser une formation plus complète qui ne se limite pas à un aspect de la culture, la littérature en tant que texte uniquement.

Chapitre 2 : Lire en L2 : processus et enjeux

Lire dans une langue étrangère, que ce soit un texte littéraire ou un article de journal, est une tâche ardue. En effet, la lecture est le résultat d'un ensemble automatisé de processus mobilisés. Cependant, dans un contexte de lecture en L2, certains blocages, liés à la langue mais aussi aux connaissances, rendent cette automatisation plus difficile (Joulia, 2006). C'est pourquoi, ce chapitre vise dans un premier temps à situer l'acte de lecture et ses spécificités en L2 sur le plan cognitif de manière à comprendre les enjeux et limites propres à notre contexte. Puis, dans un deuxième temps, nous nous placerons davantage du côté de l'enseignement de la lecture.

2.1. Lecture et processus cognitifs en jeu

L'acte de lecture, sur le plan cognitif, a été décrit en termes de processus plus ou moins détaillés. On retrouve, dans la littérature sur le sujet, deux grands ensembles qui constituent la base d'une lecture efficace. Il y a d'une part un ensemble de processus mobilisés chez le lecteur prenant appui sur le texte lui-même, ce que Kintsch (cité dans Lebreton, 2011, pp. 69) appelle « source d'informations externe ». Cela fait référence à ce qui est également appelé *bottom-up processes* ou « modèle ascendant ». Le deuxième ensemble, appelé *top-down* ou modèle descendant a pour point de départ, non pas le texte comme dans le premier ensemble, mais les connaissances préalables du lecteur, soit une « source d'informations interne ».

S. Moirand (1979 citée dans Joulia, 2006) divise la compétence de lecture en trois sous compétences : linguistique, discursive et référentielle. La première fait donc référence au modèle ascendant et les deux suivants au modèle descendant. J. Giasson (2007, pp. 16) et J. Davis et M-A. Lyman-Hager (cités dans Lomicka, 1998, pp. 43) divisent, quant à eux, la lecture en cinq processus, deux d'entre eux correspondant aux *bottom-up processes* et trois aux *top-down processes*.

2.1.1. Les processus de bas niveau : le modèle ascendant

Les processus de bas niveau se concentrent sur l'aspect linguistique de la lecture à savoir le code phonologique pour établir le lien entre graphème et représentation phonologique, le code orthographique qui prend en compte le déchiffrage de suites de lettres et enfin le code logographique soit la « reconnaissance des mots dans leur forme globale » (Gaonac'h, 2000, pp. 7). Ce dernier se situe néanmoins à la frontière des processus de bas et haut niveaux. Cette reconnaissance prenant en général appui sur le contexte, elle est donc en partie réalisée grâce à une forme d'inférence en fonction des attentes et donc d'une certaine anticipation. C'est ce que J. Giasson (2007, pp. 39) montre en soulignant l'importance de distinguer le décodage ou l'identification des mots par rapport à la reconnaissance. L'identification correspond au fait d' « *utiliser un moyen quelconque pour trouver la prononciation d'un mot* » alors que la reconnaissance est le fait de « *donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures* ». Selon D. Gaonac'h (2000, pp. 7), la différence entre identification et reconnaissance est ce qui va faire la différence entre un « bon » et un « mauvais » lecteur. Si ce qu'il appelle l'« accès lexical », soit la vitesse de reconnaissance des mots, n'est pas performant alors les processus de haut niveau ne peuvent pas se mettre en place correctement car une interaction est nécessaire entre les différents niveaux. Ici, par le manque de familiarité avec une partie du vocabulaire d'une L2, ses codes orthographiques et phonologiques, on peut dire que le risque pour un étudiant de L2 de se trouver du côté du « mauvais » lecteur est plus grand qu'en L1. Cependant, dans les processus de bas niveau, la reconnaissance des mots seule ne suffit pas, il faut comprendre les phrases et leurs liens. C'est ce que J. Giasson (2007, pp. 16) nomme « processus d'intégration ». Il s'agit alors de connaître certaines formes de références et connecteurs explicites ou implicites dans la phrase.

2.1.2. Les processus de haut niveau : le modèle descendant

L'autre ensemble de processus nécessaire à la lecture peut être divisé en trois niveaux : les macroprocessus ou *intratextual perception* qui permettent l'identification des

idées principales à l'aide de la structure du texte, les processus d'élaboration ou *prior knowledge* correspondant à la mise en place de prédictions, de réflexions, de liens avec des connaissances antérieures et les processus métacognitifs qui permettent de se rendre compte d'un problème de compréhension et de tenter de mettre en œuvre des stratégies de « réparation » (Giasson, 2007, pp. 16 ; Davis et Lyman-Hager cités dans Lomicka, 1998, pp. 43).

Dans le cadre de l'enseignement d'une L2 ou d'un enseignement en L2, on se trouve au moins en présence de deux langues. Cette double (ou multiple) présence fait partie des éléments jouant un rôle dans les processus d'élaboration fondés sur les connaissances antérieures à travers la mise en place de stratégies d'intercompréhension. En effet, les autres langues connues par le lecteur sont des connaissances qu'il est possible d'activer sur un texte en langue étrangère (de façon consciente ou inconsciente). Les méthodes d'enseignement ont longtemps nié cette co-présence – ou, du moins, ont favorisé l'immersion dans la L2 pour mimer l'acquisition de la L1. Or, avec l'émergence de la notion de plurilinguisme, la biographie langagière est devenue une force. En effet, *« la compétence linguistique d'un individu bi-plurilingue n'est pas segmentée entre ces différentes langues mais que celles-ci s'imbriquent et se complètent.* » (Berthele et Lambelet, 2009). C'est donc la prise en compte de ces inter-actions (si on les considère comme des pôles interagissant) ou trans-actions (si on les prend dans une unité qui est le résultat de ces savoirs et savoir-faire acquis) qui a donné lieu au développement d'un champ au sein de la didactique des langues portant sur l'intercompréhension des langues. Cependant, la littérature sur ce sujet, sans trop de surprises, se penche particulièrement sur l'intercompréhension des langues « proches », car on peut effectuer des transferts par transparence sur le plan syntaxique, morphologique, phonologique (Berthele et Lambelet, 2009). Ainsi, dans la conclusion de son étude sur le rôle des langues romanes et de l'anglais sur la compréhension de textes en français, G. Charles-Dominique (2015) souligne qu'il y a une meilleure compréhension des textes chez les « lecteurs au profil romanophone ». R. Berthele et A. Lambelet (2009) nuancent cependant cela. Leur étude montre qu'avant les compétences en langue, ce serait d'abord le niveau d'acculturation à l'écrit et les connaissances du contexte traité dans le texte donné qui permettraient une compréhension d'un texte dans une langue peu ou pas connue des lecteurs. Notons néanmoins que l'étude a été réalisée avec des lecteurs de langue proche du français. En revanche, la conclusion de R. Berthele et A. Lambelet peut rejoindre M. Wauthion (2010) sur le plurilinguisme qui ne serait pas une juxtaposition de langues mais un phénomène qui

« *stimule un mécanisme d'interdépendance des langues entre elles et augmente les facultés cognitives y compris langagières* ». Dans cette perspective, bien que l'arabe, langue maternelle des étudiants de notre contexte d'étude, ne soit pas une langue romane, le plurilinguisme de ces étudiants est tout de même à considérer comme un potentiel pour l'enseignement-apprentissage de la lecture en L2 en général et de la littérature en particulier en tant qu'influence sur les facultés cognitives par l'activation de différentes connaissances plutôt que sur les transferts par transparence. Cette vision du plurilinguisme met alors en évidence que la compréhension n'est pas un processus linéaire mais davantage une interaction entre ces différents processus cités ci-dessus.

2.1.3. De l'interaction entre les modèles

Les processus en jeu dans l'acte de lecture et donc de compréhension, s'ils sont séparés en deux grands ensembles, l'un qualifié de bas et l'autre de haut niveau, ne signifient pas que la lecture se passe du « bas » vers le « haut » en un sens unique mais plutôt comme un mouvement circulaire de constante vérification d'hypothèses. Une interaction efficace entre les différents processus dépend en grande partie de la vitesse de lecture. Si la lecture est trop lente, les informations sont moins bien mémorisées et les liens entre ce qui a été lu et ce qui est en train d'être lu deviennent plus difficiles à établir (Fraser, 2004, pp. 136) car « l'amorçage sémantique » (Adams 1990 cité dans Fraser, 2004, pp. 144) soit la capacité de saisir les mots de façon globale et donc de pouvoir construire du sens spontanément qui favorise la compréhension, n'est pas efficace. Par ailleurs, en plus de l'interaction entre processus, dans « le modèle contemporain de compréhension en lecture » tel que décrit par J. Giasson (2007, pp. 7), il y a aussi une interaction entre lecteur, texte et contexte :

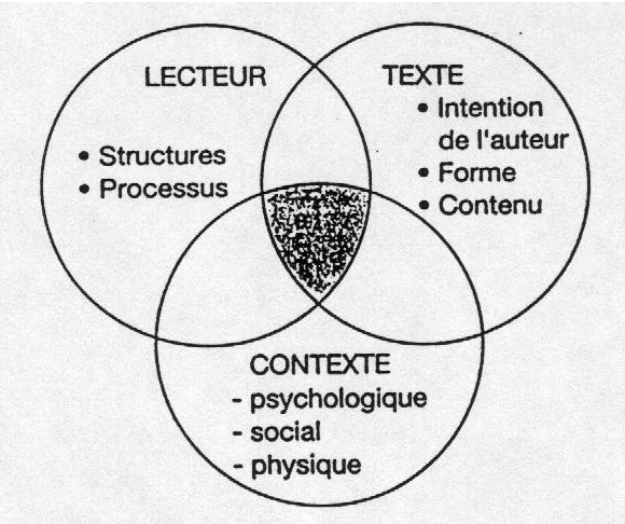

FIGURE N°2 : MODELE CONTEMPORAIN DE COMPREHENSION DE LECTURE

Lorsqu'un problème de compréhension se produit, il n'est possible de le résoudre qu'à condition d'accepter que la compréhension ne peut pas se faire si l'un des trois pôles manque. Or, selon J. Giasson, le pôle « contexte » est souvent négligé. Comme nous l'avons déjà remarqué dans la section 1.3.1.2 du chapitre précédent, la lecture n'est pas uniquement un acte technique et intellectuel. L'acte de lecture est aussi affectif, émotionnel et social. M. Morel (2011), dans l'introduction de son étude de *Last Orders* de G. Swift, s'appuie sur les travaux de A.R. Damasio pour souligner la distinction entre affect et émotion. On peut parler d'acte affectif au sens de l'affect comme processus presque inconscient – dimension faisant écho au *lu* (Picard, 1984) et au *lisant* (Jouve, 1992), émotionnel au sens de réaction conscientisée de l'affect permettant la mise en place d'un recul critique, et social dans la mesure où les textes sont destinés à être lus et entretiennent une relation au monde. Il est alors très important d'inclure ces dimensions à l'analyse des obstacles de compréhension.

2.2. Du déséquilibre entre les processus en L2 : surcharge cognitive

Si ces processus généraux permettent de détailler et comprendre l'acte de lecture, ils permettent également de saisir les difficultés qui se présentent à un lecteur en L2. En effet, il ne s'agit pas de comprendre des mots dans un premier temps puis de faire appel à des connaissances extérieures dans un second temps et de finalement « comprendre ». Un

ensemble d'éléments est nécessaire simultanément. Or, le lecteur en L2 doit faire face à des manques divers dans les différents processus en jeu, ce qui segmente sa lecture et pose des obstacles à différents moments dans différents processus mais surtout, de ce fait, dans le va-et-vient nécessaire entre ces processus. Ces manques entravant la compréhension en L2 deviennent d'autant plus importants lorsque l'on traite, comme dans notre contexte, de lecture littéraire ou lecture transculturelle comme nous l'avons appelée dans le chapitre précédent. En effet, ce type de lecture ne se limitant pas à la compréhension littérale du texte et étant par essence polysémique, les processus de haut niveau jouent un rôle primordial dans le travail de sélection d'informations, de conceptualisation et de (re)création du texte à travers la construction d'un sens (et non du sens).

2.2.1. Lacunes linguistiques et référentielles

Le lecteur de L2 se situe souvent au niveau du décodage plutôt que dans l'identification. Le décodage ralentit la lecture puisque la focalisation porte sur les lettres pour tenter de reconnaître chaque mot et empêche ainsi l'amorçage sémantique nécessaire à l'assemblage des différentes informations récoltées au fur et à mesure de la lecture. Par ailleurs, le manque au niveau lexical est, de façon évidente, un obstacle. Une fois le décodage effectué, la reconnaissance du mot n'est pas pour autant assurée. Le lecteur doit alors faire appel à des stratégies d'inférence ou avoir recours à des outils extérieurs comme le dictionnaire.

Comprendre un texte ne se limite pas à la compréhension de mots et de phrases et des liens entre eux comme les processus décrits le montrent. En effet, un texte est aussi fait de références de différents types faisant appel à certaines valeurs, certains aspects culturels propres à une région, un groupe, une époque ou à d'autres textes. Ces éléments font partie des objectifs de l'enseignement de la littérature en L1 dans le but de construire un socle culturel commun au niveau national. Mais lorsque l'enseignement est dispensé en L2 hors du pays de la langue cible, comme nous l'avons vu dans la partie 1.3.3. du chapitre précédent sur le choix des corpus, la question de ce socle devient plus floue. Les références – ou du moins un grand nombre de références – manquent à l'apprenant de L2. Cela rend la construction du sens d'autant plus complexe. Ainsi l'apprenant de L2 saisit souvent la « base de texte » et non le « modèle de situation » pour reprendre les termes de N. Blanc et D. Brouillet (2005, pp. 15). La base de texte correspond à la compréhension littérale, compréhension des mots, des phrases alors que le modèle de situation met en œuvre ce que

nous pourrions appeler la base de données interne du lecteur. Dans le modèle de situation, le lecteur crée des liens grâce à ses connaissances antérieures.

2.2.2. De la surcharge cognitive

L'apprenant de L2, faisant face à des lacunes sur le plan de la langue et sur le plan des références, doit redoubler d'effort pour chaque étape de la lecture. Une trop grande attention portée au niveau des mots pour le décodage (Fraser, 2004) dans un premier temps, puis le besoin de rechercher les références inconnues qui segmente la lecture (Chanier, 1998) créent une surcharge cognitive importante entravant l'accès à la compréhension. En effet, des didacticiens ayant travaillé sur la lecture hypermédiatisée (Chun, 2001 ; Joulia, 2006 ; Lomicka, 1998) critiquent, par exemple, l'usage des dictionnaires car cette stratégie pour combler le manque de vocabulaire interrompt constamment la lecture, la ralentit et empêche ainsi la fluidité permettant une mise en mémoire efficace des informations pour pouvoir les assembler et les croiser pour élaborer le sens. La même critique est faite de l'usage d'Internet (Chanier, 1998 ; Erçetin, 2010 ; Gervais, 2004) pourtant souvent perçu comme un grand avantage. Le nombre d'informations disponibles et la possibilité de naviguer d'une information à une autre, puis encore vers une autre constitue un risque pour l'apprenant de L2, qui, soucieux de combler ses manques, ne cessera de se déplacer dans ce vaste réseau sans pouvoir opérer la sélection nécessaire.

Cette surcharge cognitive affecte de façon évidente la lecture mais également la dimension affective de la lecture qui se solde par un effet néfaste sur la motivation des apprenants.

2.2.3. Effets du plurilinguisme et du *translanguaging* sur la surcharge cognitive

On peut alors se demander, dans le cas spécifique d'une lecture en contexte plurilingue, si le *translanguaging* peut jouer un rôle pour diminuer la surcharge cognitive et contrebalancer les manques liés à la L2. Comme nous l'avons vu plus haut, le plurilinguisme dans notre contexte n'est pas forcément bénéfique sur le plan de transferts liés à la transparence entre les langues en présence mais ce plurilinguisme qui va de pair avec une pluriculture peut constituer un atout pour les lacunes référentielles mais aussi

mémorielles liées à la surcharge cognitive. Comme le montre le premier chapitre, la lecture qualifiée de littéraire est une question de posture. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, il ne s'agit pas uniquement de lire un texte mais d'adopter une posture par rapport / avec lui. Cette posture implique notamment des phases de « laisser-aller » par rapport au texte (instances du *lu* et du *lisant*) et des phases de mise à distance, de réflexion, de mise en réseau consciente des connaissances préalables (instance du *lectant*). C'est dans ces phases que le profil plurilingue/culturel des étudiants de langue peut présenter un potentiel souvent étouffé voire censuré par la centration sur la langue cible (Canagarajah, 2011, pp. 402), au détriment des bénéfices que l'on peut tirer des autres langues. En effet, si l'objectif final d'une étude littéraire est certainement une production dans une langue donnée (la langue cible dans notre contexte), les phases intermédiaires peuvent, elles, prendre appui sur toutes les ressources disponibles chez le lecteur.

Les pré-connaissances

L'étudiant n'arrive pas devant un texte vierge de toute connaissance, c'est ce que R. Berthele et A. Lambelet (2009) ont montré en soulignant l'influence de la connaissance du contexte traité dans le texte comme facteur facilitateur de compréhension mais cela rejoint aussi les travaux de G. Erçetin (2011 ; 2010) et J-P. Narcy-Combes (dans Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 61) sur l'influence de l'intérêt porté au sujet traité et les connaissances déjà existantes pour le premier et de la familiarité avec le contenu proposé pour le second. Ainsi, G. Erçetin met en évidence que l'intérêt joue un rôle important dans le traitement des textes, leur compréhension et la mémorisation. Les connaissances préalables, par contre, n'auraient pas d'impacts aussi considérables sur la compréhension. De même, J-P. Narcy-Combes, s'appuyant sur les travaux de Bygate (2000) montre que le degré de familiarité avec le contenu traité a un effet sur la fluidité du locuteur mais pas forcément sur la complexité. La prise en compte des intérêts et des connaissances préalables, dans une moindre mesure, des étudiants dans une approche considérant le profil pluriculturel, peut être une trajectoire potentielle afin de réduire la surcharge cognitive.

Lecture et *translanguaging*

La lecture, dans notre contexte universitaire en lettres, ne se limite pas à la compréhension d'un texte. Ainsi comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, effectuer une lecture « littéraire » n'est pas une lecture linéaire mais une lecture sélective, attentionnée. Cette lecture, dans un contexte d'enseignement-apprentissage, comme tout

« acte d'apprendre » selon B. Aumont et P-M. Mesnier (2006), appelle la manipulation de l'objet et des connaissances pour pouvoir construire du savoir et se l'approprier. C'est dans ces manipulations que le plurilinguisme à travers une de ses applications, à savoir le *translanguaging*, peut aider à harmoniser le recours aux différents processus en jeu grâce à une diminution de la surcharge cognitive propre au lecteur en L2. En effet, le postulat du *translanguaging*, est un processus dans lequel le locuteur utilise différentes langues simultanément mais en les intégrant de manière fluide et dynamique (Madiba, 2013 ; Martin-Beltrán, 2014) dans un « *système intégré* » (Canagarajah, 2011, pp. 401). Cela fait bien écho à la définition de la compétence plurilingue de R. Berthele et A. Lambelet (2009) citée dans la section 2.1.2 de ce chapitre sur les processus de haut niveau impliqués dans la lecture, mettant en avant le fait que les langues ne se juxtaposent pas mais « *s'imbriquent et se complètent* ». La valorisation du *translanguaging* apparaît, finalement, logique dans un enseignement de la littérature qui suivrait une approche prenant en compte les différents facteurs caractéristiques du « fonctionnement humain, comme [des] pratiques d'apprentissage (…) : [facteurs] personnels, comportementaux et environnement » (Roland et Talbot, 2015). M-J. Fourtanier (2004) insiste, d'ailleurs, sur la prise en compte de ces facteurs pour faciliter l'accès aux textes littéraires :

> *Le professeur en s'appuyant sur leurs [les étudiants] réactions, leur facilite l'accès aux textes littéraires. Mais au-delà de ce phénomène d'implication du sujet lecteur, on peut considérer que l'émotion du lecteur et, plus efficacement, la confrontation en classe d'émotions diverses, voire divergentes, sont des tremplins de la pensée. La socialisation des expériences de lecture, le souci de témoigner de sa propre lecture peuvent devenir un mode et un modèle d'appropriation des concepts.*

La socialisation des expériences de lecture, l'implication personnelle dans la confrontation des émotions sont des phases de la lecture, quand elles se placent dans un contexte de langue étrangère, qui peuvent être entravées par les obstacles liés à la langue. Dès lors, accepter le *translanguaging* et y recourir pourrait permettre des échanges plus spontanés, par le recours à d'autres langues que celle en cours d'acquisition d'une part, et plus approfondis d'autre part, dans la mesure où la conceptualisation en langue étrangère n'est pas que matière de traduction comme le montrent J-P. Narcy-Combes et M-F. Narcy-Combes (2014) :

> *Les recherches sur l'éducation bilingue montrent que travailler des concepts en deux langues permet d'enrichir l'intention et l'extension de*

> *ce concept, mais il importe qu'une des deux langues soit familière à l'élève pour que cet effet bénéfique puisse opérer. Les études sur les apprentissages bilingues (immersion, EMILE ou CLIL) rappellent par ailleurs qu'un pidgin de classe se crée si on n'est pas attentif à la structuration de la langue (Dalton-Puffer 2007).*

On voit ici qu'il y a bien un potentiel mais qui demande à être encadré pour ne pas entraver l'apprentissage de la L2. Cela montre que dans un cursus d'une discipline en L2, on ne peut pas séparer langue et contenu. Les deux sont à travailler simultanément dans les dispositifs mis en place.

2.3. Dispositifs de lecture : Favoriser l'équilibre cognitif et affectif

Les deux sous-parties précédentes présentent les processus mis en œuvre dans la lecture et tentent de montrer les problèmes qui se posent dans le cadre de la lecture en L2. Elles mettent également en évidence la présence de connaissances[12] à acquérir, de compétences[13] à activer pour ensuite pouvoir procéder à une lecture efficace. En effet, le lecteur en L2 doit acquérir une base de la langue cible pour pouvoir décoder / identifier les mots et procéder à une lecture de surface dans un premier temps. Il en est de même pour les connaissances factuelles liées aux aspects culturels, intertextuels contenus dans le texte. Cependant, le lecteur en L2, n'est pas un nouveau lecteur, il a déjà acquis en L1 des savoirs et des compétences en matière de lecture. Comme pour l'apprentissage de la langue, pour que le développement soit efficace, il faut penser des dispositifs adaptés pour accompagner l'apprentissage, en allant « *chercher l'apprenant où il se trouve pour le conduire un peu plus loin, dans la direction qu'il souhaite suivre* » (Narcy-Combes M-F, 2006, pp. 150). Or, dans l'enseignement de la littérature, selon la posture adoptée, la « direction que [l'apprenant] souhaite suivre » n'est pas toujours considérée.

---

[12] Nous appelons ici « connaissances » les éléments factuels et langagiers à acquérir de manière explicite et qui se présentent comme des éléments non (encore) appropriés par le sujet par opposition aux savoirs (d'après B. Aumont et P-M. Mesnier (2006)).

[13] Nous appelons « compétences » (d'après N. Chomsky) l'ensemble de connaissances et savoir-faire déjà acquis ou en développement, présent chez le lecteur mais de manière implicite et devant être activé pour pouvoir performer.

2.3.1. Stabiliser la terminologie

2.3.1.1. De l'enseignement à l'apprentissage : le dispositif

Revenons maintenant sur la notion de dispositif. Cette dernière citation de M-F. Narcy-Combes met en avant deux aspects majeurs du dispositif : la prise en compte de l'apprenant et en conséquence l'adaptabilité du dispositif. En effet, si l'apprenant en tant qu'individu devient le centre, le contexte d'apprentissage se transforme en un espace faisant face à davantage d'indétermination et de complexité car comme le montre E. Morin (2005, pp. 109)

> *les êtres humains, la société, l'entreprise, sont des machines non triviales : est triviale une machine dont, si vous connaissez tous les* inputs*, vous connaissez tous les* outputs *; vous pouvez en prédire le comportement dès que vous savez tout ce qui entre dans la machine.*

Dès lors, un dispositif ne peut pas être « programmé ». J-P. Astolfi (2002, pp. 10-11) oppose d'ailleurs le concept de « leçon » à celui de « dispositif » notamment par rapport à cette idée de programme. Ainsi pour lui, la leçon est un programme défini à l'avance qui doit être exécuté dans un temps pré-défini en courant le « *risque que la leçon prévue se déroule pour les élèves mais sans eux, indépendamment d'eux* ». À l'opposé, J-P. Astolfi présente le dispositif comme une « *construction à la fois raisonnée et ouverte* » fondée sur une dimension projective et non programmative, stratégique, dialogique et tactique. Ces dimensions font également écho à la « pensée complexe » d'E. Morin (2005, pp. 106) dans laquelle il oppose stratégie et programme :

> *L'action est stratégie. Le mot stratégie ne désigne pas un programme prédéterminé qu'il suffit d'appliquer* ne varietur *dans le temps. La stratégie permet, à partir d'une décision initiale, d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action, scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action et selon les aléas qui vont survenir et perturber l'action.*

Ces deux points majeurs – changement de centre et adaptabilité à ce nouveau centre – ont donc des répercussions sur la forme que prennent les dispositifs par rapport aux « leçons ». Les dispositifs apparaissent alors souples pour « *gérer la non linéarité du développement langagier* » (Miras et Narcy-Combes, à paraître, 2017) car « *l'articulation mise en œuvre par l'utilisateur lambda ne suit pas forcément le découpage prévu par cette*

planification. Elle remet en perspective les enchaînements prévus » (Bourdet et Leroux, 2009). Les dispositifs modifient également les rôles car le déplacement de la centration sur le programme d'enseignement vers l'apprentissage en appelle une redéfinition dans la mesure où tous les protagonistes deviennent acteurs (Miras et Narcy-Combes, à paraître, 2017). Enfin, on peut dire qu'une dernière caractéristique majeure des dispositifs touche les espaces d'enseignement-apprentissage. On passe d'espaces clos à des espaces ouverts (Astolfi, 2002 ; Bourdet et Leroux, 2009 ; Miras et Narcy-Combes, à paraître, 2017 ; Narcy-Combes et al., 2014). Ces espaces font référence aux lieux physiques notamment de la salle de classe comme univers clos vers des dispositifs en ligne ou hybrides qui « dématérialisent » l'univers de la salle de classe, mais aussi aux contenus. En effet, les contenus dans les dispositifs tels que décrits par J-P. Narcy-Combes et G. Miras (à paraître, 2017, 2014 ; 2015), l'apprentissage se fait à travers la réalisation de (macro) tâches « socialement réalistes » et dont la « *validation est faite par des membres externes au dispositif* » (Miras et Narcy-Combes, 2014). On assiste donc également à une ouverture des espaces contenant le matériel d'apprentissage et le matériel lui-même. Le recours aux ressources numériques pour l'apprentissage illustre bien cette ouverture : l'espace n'est plus un manuel (concret, fermé avec un début et une fin) mais une variété (possiblement infinie) de supports. Cela est particulièrement intéressant dans notre contexte d'enseignement-apprentissage de la littérature à travers l'apparition des Humanités numériques avec d'une part ce qu'O. Farge (2011) appelle la « littérature numérisée » qui fait référence aux livres (comme objets matériels) qui ont été numérisés pour être accessibles et lisibles en ligne ou sur des appareils technologiques et, d'autre part, la « littérature nativement numérique » qui correspond à la littérature écrite directement numériquement ou s'appuyant dans une certaine mesure sur le numérique et modifiant les espaces de création et de réception/(re)création (Gervais, 2009).

2.3.1.2. Des notions d'exercice, tâche et activité

Dans les écrits et les discours en didactique, les termes activité, tâche et exercice sont souvent utilisés comme des synonymes interchangeables. Or, la mise en évidence de nuances entre ces concepts ouvre sur les différentes connaissances – déclaratives, procédurales et contextuelles – en jeu dans la lecture (Fijalkow, 1995) et pose des limites à

certaines conceptions de l'enseignement de la lecture. Comme nous venons de le voir dans la section précédente sur le concept de dispositif, les auteurs cités parlent de tâches.

La tâche comme activité socialement ancrée

S. Piotrowski (2010, pp. 110) s'appuie sur le CECR pour montrer qu'une tâche correspond à toute activité ayant des conditions d'exécution dans une consigne. Selon cette définition, toute activité dans une situation d'enseignement-apprentissage peut en effet être appelée « tâche ». Il cite « *est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » (Conseil de l'Europe, 2005, pp. 16). B. Py (1993) ajoute un élément à cette définition : l'aspect communicatif de la tâche. Ici l'exercice à trous de grammaire n'apparaît donc plus comme tâche. Skehan (1998 cité dans Griggs, Carol et Bange, 2002) rejoint ce sens dans la mesure où, pour lui, une tâche est définie, en partie, par la présence d'un « problème de communication » et par l'existence d'un « rapport avec des activités du monde réel ». R. Ellis (2003, pp. 6) parle, quant à lui, d'un besoin d'authenticité pour qu'il y ait « tâche », ce qui rappelle également le monde réel. À ce point, la tâche pourrait être définie comme une activité ayant une consigne et faisant partie d'une situation de communication en lien avec le monde réel. Cette définition rejoindrait le concept de macro-tâche décrit par G. Miras et J-P. Narcy-Combes (2014) comme étant un « *produit socialement réaliste* » et ayant notamment pour objectif la « *création de besoin d'apprentissage* ».

Du type de connaissances en jeu : déclaratives et/ou procédurales

Si l'on prend un exercice à trous de grammaire et acheter un billet de train, on remarque que les deux activités – activité car il y a bien une forme d'action, d'agir de l'apprenant – ne font pas appel aux mêmes processus cognitifs. En effet, dans la première activité, l'apprenant fait appel principalement à des savoirs déclaratifs, à des connaissances apprises « verbalement » (Fijalkow, 1995, pp. 122). En effet, J. Fijalkow définit les savoirs déclaratifs comme des connaissances « d'ordre verbal » qui « s'apprennent vite » et qui sont « explicites » ou du moins « directement accessibles ». En revanche, la deuxième activité consistant en l'achat d'un billet de train, fait appel à ces connaissances déclaratives, explicites de la langue mais aussi et surtout à des connaissances procédurales. Ce sont ces dernières qui permettent à R. Ellis (2003) et G. Brousseau (2004) en didactique des mathématiques de différencier une tâche d'un exercice. Pour R. Ellis, la tâche implique des

processus cognitifs tels que sélectionner, raisonner, classer, traiter des informations qui sont des connaissances procédurales et non déclaratives bien qu'elles incluent également des connaissances déclaratives. G. Brousseau, lui, met en évidence la confusion entre « tâche » et « problème ». La tâche correspond aux étapes de la résolution de problème et non pas au problème en soi ou en d'autre terme au cheminement à parcourir pour atteindre un objectif mais pas l'objectif en soi avec une liberté totale pour l'atteindre. Il décrit la tâche ainsi : « *La tâche est une action concevable à l'avance, formulable et communicable. En dehors de ces conditions, il faudrait parler d'intention ou de but* ». Puis il continue : « *Inventer ne peut pas être une tâche. Le professeur qui propose un problème n'en ignore pas la solution, mais il ignore souvent comment un élève – ou quiconque qui ignore cette solution – peut la trouver. Ce qu'il demande à l'élève n'est donc pas déterminé, ce n'est donc pas une tâche.* » Le CECR dans sa définition de tâche mentionne cet aspect de « détermination » contenu dans la tâche : « *Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé* ». L'idée d'une mobilisation « stratégique » souligne bien la notion de cheminement personnel caractérisant la tâche ancrée dans un dispositif. En effet, J. Giasson (2007, pp. 32) différencie l'habileté correspondant au fait de « savoir comment faire » quelque chose de la stratégie qui, elle, ajoute à l'habileté le « quoi, quand et pourquoi » le faire.

Ainsi, le terme activité serait un terme générique pour les actions réalisées dans le cadre d'un apprentissage. En revanche, l'exercice ferait référence à des activités faisant principalement appel à des savoirs déclaratifs alors que la tâche, elle, ferait référence aux activités mobilisant avant tout des connaissances procédurales. Notons toutefois une autre nuance qui différencie micro-tâche et macro-tâche (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010 ; Coste, 2010 ; Miras et Narcy-Combes, 2014 ; Narcy-Combes, 2005). Selon G. Miras et J-P. Narcy-Combes (2014), les macro-tâches sont des tâches sociales visant la « *sensibilisation aux obstacles, aux écarts inter-intralinguaux et la création de besoin d'apprentissage* ». Cela fait, en effet, écho à des situations réelles de communication où en communiquant, les locuteurs réalisent ce dont ils ont besoin ou ce qu'il leur manque pour que la communication soit efficace. Les micro-tâches, quant à elles, sont décrites comme visant « *une remise en place d'une connaissance explicite adéquate* » et correspondant à des tâches « *d'interprétation, de conscientisation, d'entraînement* ». Les micro-tâches se présentent alors comme des exercices cependant elles se placent dans le contexte d'une macro-tâche qui appelle/enchâsse ces micro-tâches. L'exercice aurait alors une dimension

détachée, indépendante de tout contexte alors que la micro-tâche est un élément d'un tout, elle est intégrée à un dispositif global et cohérent (Nissen, 2011 ; Nunan, 2004).

2.3.2. Des limites dans l'enseignement de la lecture

L'exposition des nuances dans la terminologie ayant permis de mettre en lumière les différentes connaissances utilisées pour chacune des activités, il est maintenant possible de voir en quoi cela peut poser un problème dans le cadre de l'enseignement de la lecture en L1 mais également en L2.

2.3.2.1. Sur-centration sur le code

J. Fijalkow (1995), qui travaille principalement sur la lecture en L1, souligne que la lecture est un acte faisant appel principalement aux connaissances procédurales. Or, son enseignement passe par une entrée en matière centrée sur un mode déclaratif avec une approche centrée sur le code et le déchiffrage comme si le sens venait systématiquement une fois le code « décodé ». J. Fijalkow, dans cet article, souligne ce point pour montrer les limites de l'enseignement actuel de la lecture en L1, cependant, la même remarque peut se faire en L2. L'accent est mis, encore plus, sur le déchiffrage et peu sur les moyens de passer du déchiffrage à l'identification. Ainsi, J. Fijalkow (1995, pp. 130) voit l'obstacle majeur dans cette « procéduralisation », transformation – attendue presque automatiquement – de savoirs déclaratifs en savoirs procéduraux. Il ajoute donc un autre type de savoirs, les savoirs contextuels qui rejoignent les travaux d'autres didacticiens en littérature (Chabanne et Dufays, 2011 ; Demougin, 2008 ; Tauveron, 2002).

2.3.2.2. Au-delà du code : la lecture comme acte contextualisé

Les savoirs contextuels dont parle J. Fijalkow permettent de redéfinir la lecture, non plus comme un acte technique mais davantage comme une situation globale constituée de différentes dimensions comme nous l'avions déjà vu (2.1.3) à travers le « modèle

contemporain de compréhension de lecture[14] » proposé par J. Giasson (2007, pp. 7) Il s'agit d'une phase préparatoire, qui existe et est totalement admise dans l'enseignement des langues mais beaucoup moins systématique en littérature. Il s'agit de « *susciter une capacité à « s'intéresser à »* » (Demougin, 2008, pp. 413), et particulièrement dans le contexte d'une lecture littéraire, à travers des questionnements préalables, une introduction au travail sur le texte où l'interrogativité, la problématisation n'est pas faite directement par l'enseignant ou le manuel (Tauveron, 2002, pp. 16) car, au lieu de faciliter l'entrée dans le texte, cette approche rend la lecture peu attrayante car sans jeu ni défi. Or, comme nous l'avons vu dans la partie sur la lecture littéraire (1.2.), cette dernière est souvent comparée au jeu et il n'y a jeu que s'il y a des partenaires en « tension » dans une certaine forme d'incertitude/d'indétermination avec une stratégie à construire pour atteindre un but et non pas d'avoir la solution immédiatement. Il s'agit donc de replacer la lecture dans sa pratique sociale ordinaire et non pas d'imposer le texte comme objet fini détaché de tout : le texte prend sens au milieu de nombreux facteurs – les goûts personnels, l'attirance pour l'auteur, le sujet, une critique lue/entendue, le titre, la couverture, disposition personnelle, l'anticipation, l'horizon d'attente, etc. Ainsi, P. Demougin (2007, pp. 410) montre qu'il n'y a pas de raison que la dimension technique domine, que l'enseignement de la littérature s'ancre dans un ensemble complexe, singulier qui demande à être constamment (ré)adapté pour ne pas être instrumentalisé :

> *- le choix des textes, qui implique le goût, la sensibilité autant que la distance critique, doit être pleinement assumé par l'enseignant lui-même ;*
> *- la capacité à les commenter, qui suppose une posture engagée du professeur et l'acceptation de sa responsabilité de passeur, mérite d'être abordée en termes de savoir-être et d'attitude, autant que dans sa dimension technique ;*
> *- l'adaptation des stratégies en fonction des valeurs produites, qui suppose de ne pas instrumentaliser par des dispositifs figés la lecture des textes littéraires et de leur conserver, dans les situations variées où ils sont abordés, toute leur singulière capacité à se dire et à se lire autrement, constitue un dernier point sensible.*

[14] Le schéma du modèle est reproduit dans la section 2.1.3 de ce chapitre.

2.3.2.3. Lire de la littérature : approches et limites

La littérature comme objet social donne alors la possibilité d'entrer dans sa lecture par sa dimension anthropologique plutôt que formaliste comme le propose P. Demougin (2007, pp. 401) en prenant l'anthropologie « *non comme discipline constituée, mais comme champ de questionnement qui englobe le sujet et la culture dans leurs manifestations singulières et collectives* ». Nous avons également vu dans la section 1.3.3.2, d'après les analyses de manuels de FLE réalisées par E. Riquois (2010), que ce déplacement du texte littéraire pour la langue vers la culture s'est déjà produit, cependant comme le souligne P. Demougin (2007, pp. 408), on assiste souvent à une nouvelle instrumentalisation du texte littéraire. En effet, face à des concepts délicats, comme « la » culture et l'altérité dans un monde globalisé mais divisé, le risque d'instrumentalisation des objets culturels pour promouvoir (hiérarchiser) de façon consciente ou non des valeurs et donc le risque d'essentialiser les cultures sont grands. Notons par exemple, les travaux de L. Collès et J-L. Dufays, qui partant d'une perspective intéressante pour l'entrée en littérature à travers une approche interculturelle, semblent, néanmoins tomber dans le piège de l'essentialisation, de la réduction des cultures à des ensembles fermés caractérisés par un critère spécifique. L. Collès (2010, pp. 79) dans son ouvrage *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones* oppose « *l'occidental* » à « *le maghrébin* ». L'emploi de l'article défini ici essentialise ces groupes. On remarque le piège dès le titre de l'ouvrage avec l'opposition d'une religion uniquement à une zone géographique/géopolitique englobant de nombreux paramètres. Cette réduction se retrouve également dans l'article « Le pluriel des réceptions effectives » de J-L. Dufays (2007, pp. 80) lorsqu'il montre qu'un texte, selon le lecteur, peut être lu de manière très différente :

> *Un même texte littéraire peut voir son sens général diverger fortement selon qu'on le soumet à une lecture musulmane, juive ou occidentale.*

Si nous sommes d'accord que les lectures d'un même texte sont multiples, que le lecteur est celui qui va donner/construire ces différents sens en fonction du choix de sa posture, de sa biographie, de ses expériences, etc., nous percevons une catégorisation réductrice dans la caractérisation uniquement religieuse des réceptions d'un côté (musulmane et juive), opposée de l'autre côté à une caractérisation beaucoup plus vaste. « L'occident » peut être pris comme zone géographique recouvrant différentes religions,

différentes perspectives politiques, culturelles, sociales. Nous voyons donc ici une lecture limitée, voire stéréotypée d'une part, opposée à une ère culturelle qui se positionne comme plus vaste, plus diverse d'autre part qui rappelle dans une certaine mesure le piège des représentations décrit par E. Said (2005) dans *L'Orientalisme*. C. Mazauric, dans sa thèse, remarque le même schéma réducteur sur un autre ouvrage de L. Collès :

> *Dans le contexte similaire de la Belgique francophone, c'est notamment de cette ambivalence fondatrice que souffre l'ouvrage de Luc Collès,* Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, sur la quatrième de couverture duquel on lit par exemple que le travail « [prend] pour cadre des classes belgomaghrébines », et où, dans le corps de l'ouvrage, « élèves belges » et « enfants de migrants » sont sans cesse distingués, fût-ce pour pratiquer une « (re)connaissance interculturelle ». Assez vite d'ailleurs, l'auteur doit reconnaître que « qui veut déceler des identités culturelles française et belge s'expose à pas mal d'écueils, surtout s'il cherche à distinguer les littératures qui en sont une des expressions.*

Ces discours sont donc, à notre avis, le signe des limites des approches dites interculturelles car comme le souligne C. Mazauric en s'appuyant sur l'ouvrage de L. Collès, l'inter sous-entend la co-existance de deux ensembles distincts :

> *Aussi la volonté de « contribuer à un véritable dialogue interculturel» met-elle dans l'obligation quelque peu paradoxale d'avoir à construire des entités distinctes, afin que celles-ci puissent dialoguer, comme le montre l'expression « cerner les contours des cultures en présence ».*

2.3.3. Des activités de lecture en littérature : entre légitimité et limitations

Ce chapitre, jusqu'à maintenant, a montré à travers une vision aérienne les processus en jeu dans la lecture en général, les spécificités en L2 et les traitements possibles / observés pour la lecture de textes littéraires en situation d'enseignement-apprentissage. Nous avons donc vu que le texte littéraire est tantôt utilisé comme un instrument (pour faire de la langue), tantôt comme un document (un support pour ce qu'il est) ou encore comme un monument (patrimoine). (Petitjean, 2014). Ce chapitre a également mis en lumière les limites des différents traitements des textes littéraires liées à l'instrumentalisation de ses derniers dans une perspective langagière ou culturelle. L'équilibre semble donc difficile à trouver. Cela nous amène, maintenant, à penser l'enseignement-apprentissage de la littérature à travers le concept de dispositif que nous

avons décrit dans la section 2.3.1.1., en replaçant notre propos dans un mouvement de zoom, vers ce qui se fait dans les pratiques de l'enseignement dit de littérature.

2.3.3.1. Survol des activités proposées en littérature : entre savoirs déclaratifs et procéduraux

S. Aeby Daghé (2010) a relevé les différentes activités de littérature demandées à des apprenants. Elle en recense douze qui peuvent être associées à une centration plus ou moins forte sur un type de connaissance. Comme déjà mentionné, toute activité de lecture et de compréhension fait appel dans une certaine mesure aux deux types de savoirs, déclaratifs et procéduraux, cependant certaines activités feront davantage appel à un type plutôt qu'à un autre. C'est ce que nous essayons de mettre en évidence dans le tableau ci-dessous[15] :

L'explication de texte	savoirs déclaratifs savoirs procéduraux
Le débat interprétatif	savoirs procéduraux
La discussion thématique	savoirs procéduraux
L'étude de dimensions de grammaire textuelle	savoirs déclaratifs
La formulation d'avis personnels sur le texte	savoirs procéduraux
La mise en réseau	savoirs procéduraux mais avec une nécessité d'une bonne base de savoirs déclaratifs en amont
La présentation de texte	savoirs déclaratifs
Le travail sur la compréhension	savoirs déclaratifs (si compréhension littérale)
Le résumé	savoirs déclaratifs
La lecture à voix haute	savoirs déclaratifs
La production de texte	savoirs déclaratifs s'il s'agit d'activité du type « écrire à la manière de… »
La lecture à domicile	

TABLEAU N°1 : ACTIVITE ET TYPE DE SAVOIRS

Le tableau fait ressortir sept activités qui mobiliseraient davantage les savoirs déclaratifs contre cinq pour les savoirs procéduraux. Notons néanmoins que certains de ces intitulés peuvent recouvrir différentes finalités. Par exemple, l'explication de texte se rapproche-t-elle du commentaire ou est-ce une explication essentiellement centrée sur la reformulation.

[15] Ce classement est général et a une valeur introductive ici car ces items restent peu précis. Par exemple « le travail sur la compréhension » ne définit pas ce que compréhension recouvre – littérale ou interprétative par exemple.

2.3.3.2. Compréhension et questionnaires

Dans la littérature sur le sujet, les activités les plus répandues en littérature semblent être, dans l'ordre du plus guidé au plus ouvert, le questionnaire avec le résumé, le commentaire ou explication de texte et la dissertation. Ces activités, perçues comme légitimes et fiables pour de nombreux praticiens, posent toutefois un certain nombre de questions. Les activités proposées en classe de littérature ont en général deux objectifs principaux : évaluer la lecture et/ou guider la lecture en attirant l'attention sur certains points. Cependant, concernant l'évaluation, comme le souligne F. Pichette, L. de Serres et M. Lafontaine (2013)

> *il est impossible de mesurer la compréhension de façon explicite. Seule la production langagière procure des éléments tangibles, lesquels donnent lieu à une mesure directe de ce processus.*

On fait donc appel à ces activités dans lesquelles on tente de relever des traces des effets produits par la compréhension mais pas la compréhension elle-même.

Concernant le second point, des problèmes apparaissent également quand il s'agit d'un support pour aider/guider la compréhension et notamment en littérature. En effet, le questionnaire avec des questions plus ou moins fermées fait essentiellement appel à une compréhension « factuelle » du texte (Hébert, 2004, pp. 607 ; Tauveron, 2002, pp. 14) donnant l'impression d'une lecture unique possible avec des éléments de réponse univoques. La question du résumé pose le même problème car il s'agit souvent de « coller » au texte pour sélectionner ce qui paraît objectivable. C. Tauveron cite l'exemple d'exercice où l'élève doit choisir « le » bon résumé parmi trois, ce qui donne l'idée qu'une seule lecture du texte est exacte. Or, lire un texte littérairement c'est savoir lui donner de l' « épaisseur », pour reprendre le terme de C. Tauveron (2002) et R. Baroni (2008), c'est savoir jouer avec sa polysémie, qui fait partie des traits caractéristiques du texte littéraire par rapport à un autre type de texte comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. Que ce soit de l'intention de l'auteur, du texte lui-même ou des expériences du lecteur selon qu'on se positionne dans une approche ou une autre, le texte littéraire est un terrain qui appelle l'interrogation et ne peut donc se limiter à des réponses factuelles toutes faites, sinon les dimensions lectorale et contextuelle sont effacées du processus de lecture. Ces réponses factuelles peuvent, cependant, constituer un socle pour l'acquisition de connaissances déclaratives que nous avons vue nécessaire, mais pas comme une véritable compréhension du texte en soi. É. Falardeau (2003a) souligne d'ailleurs que

« *compréhension rime trop souvent avec questions* », questions qui « *laissent entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel* » (Giasson, 2007, pp. 224).

Cela met en évidence les limites des questionnaires tels qu'ils sont le plus souvent construits. Ce type de questionnaire répond néanmoins à des besoins institutionnels d'évaluation en termes d'éléments mesurables objectivement. Or, par rapport à ce que nous avons montré jusqu'à maintenant, on remarque que ce type de questionnaire n'évalue en réalité que le déchiffrage et la compréhension littérale mettant de nouveau l'importance sur les processus de bas niveau au détriment des processus de haut niveau, pourtant essentiels dans l'acte de lecture (littéraire) mais aussi d'une manière plus générale dans l'acte d'apprendre comme l'ont montré B. Aumont et P-M. Mesnier (2006) : La construction du savoir (et donc par analogie la construction d'un sens d'un texte littéraire) se produit par tâtonnement sur l'objet d'apprentissage, par manipulation pour pouvoir construire l'objet cognitivement et finalement se l'approprier sous forme de nouveau savoir. Ils comparent d'ailleurs cette situation aux actions de « chercher » et « entreprendre ». Dans les questionnaires dont nous avons parlé, les étudiants sont au mieux appelés à « chercher » des éléments dans un texte mais pas à « entreprendre » la lecture. Il nous semble, d'après ce que nous avons vu, que les questionnaires, pour avoir une portée en adéquation avec les postures de lecture que nous avons décrites dans le premier chapitre, ne peuvent être à sens unique soit du questionnaire vers le texte. Leur place semble se trouver au cœur de la lecture comme médiateur aidant le lecteur à problématiser le texte en le lisant et en retour, la lecture du texte (et les questions) problématisent le lecteur dans une relation qui se crée dans l'acte de lecture. Les catégorisations des questions de lecture effectuées par Raphael et Durkin (citées dans Giasson, 2007, pp. 230-234) apparaissent comme des pistes intéressantes. La catégorisation de Raphael propose, d'après les travaux de Pearson et Johnson (1978), de différencier (et de le faire remarquer aux élèves) les réponses se trouvant « dans le texte » soit « juste là » ou sous la forme « pense et cherche » des réponses se trouvant « dans ta tête » soit entre « l'auteur et toi » ou « toi seulement ». Cela permet de mettre en évidence les processus d'inférence, les repérages et assemblages effectués pour (re)construire le sens. La catégorisation de Durkin, quant à elle, propose de donner plus d'importance à l'explicitation des processus en jeu en demandant au lecteur de réfléchir à la manière dont il est arrivé à une réponse ou une autre. Ces types de questions permettent au moins de prendre un certain recul par rapport au texte pour se questionner

soi-même sur la manière dont on construit le sens. Dans cette approche, des confusions peuvent apparaître et ouvrir le texte vers d'autres constructions possibles.

2.3.3.3. Compréhension et explication

Un autre type de travail effectué autour de la lecture est l'explication de texte. Cette notion peut faire référence au commentaire de texte ou à la dissertation comme nous le verrons, mais peut-être aussi à des explications d'un autre genre qui pendant longtemps n'ont eu aucune légitimité et sont encore parfois critiquées aujourd'hui : les explications par rappel ou reformulation comme la paraphrase ou le racontage. Au sujet de la paraphrase, B. Daunay (2002, pp. 30, 36) en décrit la situation paradoxale ainsi :

> *Répéter, redire le texte, est de la paraphrase, sauf quand il s'agit d'en reformuler un sens obscur, auquel cas il s'agit d'éclaircissement, d'explication. C'est assez limpide : on nomme* reformulation *la répétition légitime et on nomme* paraphrase *la répétition illégitime.*
> *(...)*
> *Ce qui se profile en effet ici, c'est l'existence d'une forme de métatexte nécessaire mais inavouable, dont la légitimité ne doit pas apparaître, sous peine de mettre en danger la croyance proclamée de la littérature comme mode de discours intouchable, non reformulable, non traduisible. Croyance qui est à la source d'une sacralité du texte littéraire et de la culture en général, posée comme n'étant pas accessible à n'importe quel discours, surtout quand celui-ci est trop « scolaire ».*

Ce paradoxe révèle la nécessité d'une telle démarche, particulièrement si la compréhension est difficile, ce qui est souvent le cas pour les lecteurs de L2 comme nous l'avons vu en raison de la surcharge cognitive qui se produit en raison du manque d'automatisation dans les processus en jeu.

La paraphrase et le racontage apparaissent donc comme des activités liées à la narration de la lecture. Ces activités constituent donc des formes d'explication qui peuvent servir de tremplin grâce à la prise de recul :

> *Paraphrase may have no critical status, may be utterly ludicrous as an account of what the poem is and does, but it can still be the step that initiates a sophisticated response to language. In this, as in so many fields of study, absurdity is often the mother of insight. (W. Nash dans Brumfit et Carter, 1986, pp. 74)*

La paraphrase et le racontage sont donc, dans une certaine mesure, des « manifestations de la compréhension des textes » (Ministère de l'éducation nationale,

2015). S. Martin (2014), qui travaille beaucoup sur le racontage, à travers une critique du « monolinguisme en littérature », souligne que les travaux traditionnels (schéma narratif, champs lexicaux…) dans l'enseignement de la littérature « *tuent les modes de ré-énonciation* » car il s'agit d'éléments figés qui ne permettent pas « *d'entendre les œuvres* ». Il souligne donc le rôle de levier que le racontage pourrait jouer en articulant la didactique des langues et celle de la littérature qui ouvrirait un espace légitime pour « *la dimension expérientielle des œuvres* ». Cela rejoint les travaux de B. Nicholas, M. Rossiter et M. Abbott (2011) en didactique des langues sur l'impact positif du « *story telling* » dans l'apprentissage des langues qui montrent que « *40% des conversations ordinaires repose sur la narration* »[16]. Ces activités, en plus de la prise de recul permettent d'ancrer la lecture dans une pratique ordinaire et créer un lien social. Par ailleurs, que ce soit dans la paraphrase comme reformulation ou le racontage comme rappel du récit, il s'agit d'une mise en mots (orale ou écrite) qui représente une forme de matérialisation de la lecture à travers un acte de sélection entre ce qui est mentionné et ce qui ne l'est pas. On retrouve également cette idée dans les travaux de C. Fabre-Cols (2004) sur l'analyse des brouillons d'élèves. Ces productions, comme traces de compréhension, peuvent alors agir comme des supports réflexifs personnels dans la même lignée que les questionnaires proposés par Raphael et Durkin que nous avons mentionnés dans la section précédente. En effet, à partir de ces productions, les apprenants, seuls ou en échange avec d'autres, peuvent questionner cette trace – pourquoi tels éléments sont présents ou absents, pourquoi un étudiant a relevé, développé tel aspect et pas d'autres, etc. De même, ce qui est omis peut être la trace de zones d'obscurité ou de jugement du lecteur qui, dans la posture choisie, ne trouve pas certains éléments pertinents qui peuvent pourtant l'être pour d'autres. Pour des lecteurs non experts, ces productions peuvent représenter une phase intermédiaire importante comme une méta-narration de l'acte de lecture qui vient de se produire. Ces productions jouent dans le même temps le rôle de trace de la compréhension et outil-tremplin pour prolonger et développer la compréhension.

L'explication de texte de manière institutionnelle fait le plus souvent référence au commentaire ou à la dissertation. Ces activités donnent l'impression d'échapper à l'écueil de la fermeture ou de la réduction du texte que l'on trouve dans les questionnaires et d'aller plus loin que la paraphrase ou le racontage. Si cela est vrai en ce qui concerne l'objectif à

---

[16] Notre traduction de « 40% of casual conversation consists of story telling »

atteindre avec de telles productions censées mettre en lumière une réflexion laissant apparaître un cheminement logique dans la construction d'un sens « final » ; dans les faits, ces « *exercices scolaires nobles* » – très difficiles – se limitent souvent à une succession d'informations apprises en cours (Le Goff, 2009, pp. 112). Faute de temps ou d'outils adéquats, ces deux travaux présentent deux risques selon J-L. Dufays (2007, pp. 75-77) : l'attente de la « bonne lecture » à travers une « didactique de la norme » ou au contraire la production personnelle où tout est permis et acceptable. Si ces deux extrêmes dominent, c'est aussi qu'il est difficile d'évaluer un travail en littérature. Cependant, F. Le Goff souligne bien que si, en effet, un texte littéraire ne se limite pas à une seule lecture possible, chaque lecture doit pouvoir s'appuyer sur des faits littéraires objectivables. Cet aspect du travail fait écho aux questionnaires décrits par Raphael et Durkin dans la section précédente, où le lecteur se questionne sur l'origine de sa réponse pour la valider. Cependant, ce que F. Le Goff souligne pour la lecture de littérature en L1, et qui se trouve d'autant plus dans le contexte de la lecture en L2, est le manque de connaissances générales sur lesquelles les apprenants pourraient / devraient pouvoir s'appuyer pour construire une explication de texte.

Le problème qui englobe ce type de travail, souligné par L. Collès et J-L. Dufays (2007) et C. Tauveron (2002, pp. 14) est une vision portant sur l'exercice ou la tâche (le questionnaire, le commentaire ou la dissertation) comme finalité en soi détachée de tout et oubliant l'importance du travail sur l'acte de lecture lui-même. En effet, comme le souligne P. Demougin (2007, pp. 404), à travers ces activités présentées comme fin en soi, on donne l'impression que l'on lit pour faire un exercice dans une pratique exclusivement scolaire. Il apparaît donc nécessaire d'ancrer une démarche de lecture dans un dispositif comme décrit par J-F. Bourdet et P. Leroux (2009), avec une dimension d'organisation d'un apprentissage mais qui demeure flexible pour être réapproprié par l'utilisateur qui lui donne du sens et prendre en compte l'acte de lecture dans sa complexité.

2.3.4. De la prise en compte de l'acte de lecture dans le dispositif

Les dispositifs, s'ils sont suffisamment ouverts et souples, permettent une plus grande flexibilité que les approches centrées sur l'enseignant délivrant un savoir selon un

programme « *chrono-maître* » pour reprendre l'image de G. Sensevy (cité dans Astolfi, 2002). Ils permettent aussi une meilleure contextualisation de la lecture par chacun grâce à son potentiel individualisant et à son ouverture et sa flexibilité en raison de la dématérialisation des espaces et des objets. Cependant, d'après ce que nous avons montré jusqu'à maintenant, il apparaît que malgré la connaissance des processus cognitifs en jeu dans la lecture et dans la lecture littéraire, les pratiques demeurent axées sur la procéduralisation, soit sur l'acquisition de connaissances déclaratives à transformer, sans vraiment savoir comment, en connaissances procédurales. La lecture est travaillée comme un acte technique. Or, comme nous l'avons vu avec J-C. Chabanne et J-L. Dufays (2011), P. Demougin (2007), F. Demougin (2008), J. Giasson (2007), C. Tauveron (2002) et J. Fijalkow (1995) , une mise en contexte du texte et une prise en considération du contexte de lecture sont nécessaires à une lecture stimulante. G. Sensevy (dans 2007, pp. 19-20) décrit ce besoin de stimulation à travers l'image du jeu didactique :

> *Le modèle du jeu présente notamment le mérite de souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?). Si l'on cherche à caractériser l'action didactique comme un jeu, on peut la décrire comme suit, à un degré élevé de généralité.*
> *On considère deux joueurs, A et B.*
> *Pour gagner au jeu, le joueur A doit produire certaines stratégies. Ces stratégies, il doit les produire de son propre mouvement, propio motu.*
> *B accompagne A dans ce jeu. B gagne lorsque A gagne, c'est-à-dire lorsque A produit les stratégies gagnantes (raisonnablement) propio motu.*
> *Ce dernier point représente une caractéristique marquante du jeu didactique. C'est un jeu organiquement coopératif : A ne peut prétendre gagner sans B, B ne peut prétendre gagner sans A. Seconde caractéristique majeure : B possède les informations nécessaires à la production des stratégies gagnantes dont A doit témoigner la maîtrise. Toutefois, il ne peut en aucun cas les communiquer directement à A, qui irait à l'encontre de la « clause » propio motu.*

Il s'agit donc de mettre en place un dispositif dans le sens d'un environnement d'apprentissage non transmissif mais plutôt collaboratif prenant la lecture et la littérature comme des éléments sociaux. Hors des contextes institutionnels, on voit apparaître des clubs de lecture, des événements dans les bibliothèques comme le « *speed-booking*»[17], qui

---

[17] Pour écouter le reportage sur le « *speed-booking* » à la bibliothèque municipale de Chauderon à Lausanne, Suisse (2012) : http://www.rts.ch/play/radio/vertigo/audio/coup-de-cur-litterature-le-speed-booking?id=4508234

montrent que la lecture peut à la fois être une activité intime mais aussi une activité sociale, partagée et réelle. Les témoignages que l'on peut entendre dans le reportage de la RTS (2012) ou lire sur le témoignage d'un participant sur le blog « Lausanne Bondy Blog[18] » en sont particulièrement révélateurs. Ils mettent en lumière les différents aspects du rapport au livre allant de la décision du moment de (re)lecture jusqu'à la typographie d'une édition en passant par son contenu et les émotions provoquées. Cela illustre bien la dimension individuelle et sélective de la lecture : personne ne retient ou ne met en avant les mêmes éléments dans ces témoignages.

Les principes sous-jacents à ces pratiques réelles, à la fois individuelles et collectives, ne sont pas incompatibles avec des dispositifs institutionnels et peuvent y être intégrés dans le but de mieux accompagner l'étudiant dans ce qui constitue l'acte de lecture.

2.3.4.1. Combler les lacunes liées aux processus de bas niveau

Une partie des obstacles de la lecture en L2 vient d'une surcharge cognitive liée aux processus de bas niveau qui se trouvent être « sur-sollicités ». C. Fraser (2004, pp. 150-154) préconise trois types de lecture pour faciliter la lecture au niveau du décodage :

- la lecture prosodique à partir d'un modèle pour venir combler le problème de compréhension lié aux structures de phrases, aux groupes de mots et les liens qui les unissent, aux intonations qui font ressortir tout un aspect du sens également,
- la lecture répétée pour automatiser le décodage,
- la lecture extensive comme moyen d'automatiser la lecture dans un cadre informel, mais aussi comme moyen d'acquérir du vocabulaire par le croisement régulier de nouveaux mots et ainsi de développer et automatiser la reconnaissance. Pour ce dernier point, notons néanmoins que des études ont montré que cette relation entre temps passé à lire et progrès en lecture est seulement vrai une fois un certain niveau atteint (Pichette, 2005).

---

[18] Témoignage d'un participant à une séance de « *speed-booking* » à la bibliothèque municipale de Chauderon Lausanne (2014) :
http://www.lausannebondyblog.ch/speed-booking-a-la-biblio-de-chauderon/

Ces types de lecture peuvent être un moyen, technique, de progressivement décharger les processus de bas niveau à travers une meilleure automatisation de ces derniers. Cependant d'autres approches, moins techniques peuvent également jouer un rôle notamment en donnant du sens à l'acte et influençant ainsi la motivation et l'investissement personnel.

2.3.4.2. Favoriser l'appropriation du texte

Le rôle des approches collaboratives dans l'acte de lecture

Comme dans les pratiques réelles, la lecture littéraire peut faire appel à des activités reposant sur l'oral et la discussion de manière spontanée (Canvat, 2002) ou de manière plus structurée avec notamment les cercles de lecture (Hébert, 2004). M. Hébert souligne que les cercles littéraires, par leur approche collaborative, permettent « *aux élèves de générer, de comparer et de confronter leurs propres opinions et questions, [favorisant] la compréhension, l'interprétation et l'appréciation des textes littéraires en classe* » (2004, pp. 605). En effet, le travail collaboratif joue un rôle important dans l'apprentissage notamment en raison du partage de la responsabilité ce qui engage chaque acteur dans son apprentissage (Mattar et Blondin, 2006, pp. 234). Dans le cadre de la lecture, la lecture collaborative, qu'elle soit médiée par ordinateur ou pas, a montré son efficacité. S. Nes (2003), dans son travail sur le « *paired reading* » (lecture en binôme) entre un « bon » lecteur et un lecteur ayant des problèmes, a montré que le lecteur avec des problèmes de lecture a gagné en fluidité à travers cette approche. S. Nes souligne l'impact positif de l'approche personnalisée permettant à l'élève avec des problèmes de lecture d'être pleinement engagé dans l'activité. Ces résultats rejoignent ceux de Ph. Murphy (2010) dans le cadre d'une étude sur la lecture collaborative en ligne. Son expérience met en évidence que le recours à des *feedbacks* élaborés a un impact plus positif sur l'attitude des étudiants et leur compréhension que des *feedbacks* directs sous forme de correct/faux ou donnant une réponse automatique. Il souligne également le fait que les *feedbacks* ne sont pas exclusivement émis par l'ordinateur mais que les étudiants commentent les réponses des uns et des autres et sont régulièrement appelés à clarifier leurs idées. Comme dans l'étude de S. Nes (2003), ce qui ressort est la nécessité pour l'étudiant d'être engagé dans le processus de lecture. C'est ce que souligne E. Momtaz et M. Garner (2010) dans leur étude sur la lecture collaborative en s'appuyant sur les théories de L. Vygotsky :

> *Collaborative reading created natural, interactive contexts in which students were engaged in interactive processes such as brainstorming,*

> *listening to one another, asking questions, eliciting self-disclosure, making reflexive comments, eliciting confirmation, asking for explanation, clarifying issues, collective summarizing of paragraphs, and collective paraphrasing of the utterances. Such frequent interaction among students increased the amount of student talk and student participation in the classroom, which, in turn, played a role in developing the students' encyclopedic and linguistic knowledge.*[19]

Relevons trois points intéressants dans ce passage. D'abord, le recours à la paraphrase comme un moyen légitime pour travailler un texte montre donc des effets positifs sur les indices de compréhension relevés dans cette étude. Ensuite, il est intéressant de noter qu'au-delà d'une compréhension du texte, cette approche a permis d'effectuer également un travail sur le socle de connaissances engagé dans l'acte de lecture. Enfin, l'emphase mise par les auteurs sur l'aspect « naturel » du contexte de lecture créé pour l'expérience met en lumière la nécessité d'ancrer toute situation d'enseignement-apprentissage dans sa dimension sociale pour qu'elle ait un sens et permette aux acteurs de s'engager et d'y trouver une place.

Le rôle des approches collaboratives dans la sensibilisation aux lectures « transculturelles »

La section précédente présente des études mettant en lumière des approches qui, prenant en compte l'acte de lecture comme situation sociale et contextualisée, permettent de jouer sur l'action des étudiants-lecteurs et ainsi sur les différents processus en jeu. Le travail ne se limitant pas à un déchiffrage mais faisant appel à différents processus de façon intégrée la compréhension des textes se fait mieux. Notre contexte d'étude se plaçant dans un cursus universitaire, il est nécessaire d'aller au-delà de la lecture et de travailler également la dimension analytique, plus institutionnelle, de la lecture. Dans ce contexte, l'écrit représente également un outil pertinent.

---

[19] Notre traduction : « La lecture collaborative a créé des contextes naturels et interactifs dans lesquels les étudiants étaient engagés dans des processus interactifs tels que le remue-méninges, l'écoute mutuelle, la formulation de questions, la formulation de commentaires réflexifs, la demande de confirmation et d'explication, la clarification de problèmes, le résumé collectif de paragraphes et la paraphrase collective des énoncés. Une telle fréquence des interactions parmi les étudiants a augmenté la prise de parole et la participation de chaque étudiant dans la classe, qui, par conséquent, a joué un rôle dans le développement des connaissances encyclopédiques et linguistiques des étudiants. »

Écriture créative et appropriation de la dimension artistique

L'écrit peut prendre la forme d'écrits créatifs notamment à travers des ateliers d'écriture (Woerly et Lumbroso dans Godard, 2015). Ces derniers sont un moyen de penser sa propre écriture comme tremplin vers un regard plus curieux et réflexif sur l'écriture de l'autre, sur les effets que l'on a perçus chez l'autre et ceux que l'on souhaiterait à notre tour mettre en place. L'écriture créative dans le cadre d'un dispositif permet de travailler à la fois le littéraire et la langue en manipulant des outils pour produire un écrit personnel. Ces effets peuvent être produits par des procédés, une organisation particulière du texte mais aussi par des points grammaticaux plus précis pour inclure des nuances, du rythme, des relations particulières, etc. Les ateliers d'écriture créative sont par ailleurs des espaces où tout objet culturel peut trouver sa place comme source d'inspiration, d'observation ou comme références intégrables. Ainsi, d'autres activités culturelles comme trace de réflexion, d'interprétation peuvent être intégrées, en prenant appui par exemple sur les travaux d'O. Lumbroso (2007) sur le dessin dans l'activité scripturale comme sensibilisation à la génétique des œuvres. Il s'agit donc d'un type de dispositif qu'il est possible de penser à travers une approche transculturelle de façon presque innée.

Écriture réflexive et travaux académiques

Les écrits réflexifs sont aussi un moyen de prendre progressivement de la distance avec le texte pour mieux le questionner. F. Demougin (2008, pp. 417) prend l'exemple des biographies langagières, qui se trouve entre écrit personnel-créatif et écrit réflexif :

> *Établir une biographie langagière (seul ou dans son groupe de pairs), c'est par conséquent mettre en valeur ce qui, pour l'apprenant, dans l'histoire de sa vie et dans ces contextes, a contribué à son apprentissage des langues. L'activité biographique, à la fois réflexive et projective, parie sur la capacité de l'apprenant de langue à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle et de son contact avec celle des autres, à construire la signification à la fois cognitive, symbolique, socio-historique de son déplacement vers l'autre. Par le biais de la subjectivation, il s'agit en somme de conscientiser les éléments constitutifs de son expérience, dans les domaines linguistique et culturel.*

Cela est également vrai pour les journaux de bord ou carnets de lecture. Ces écrits ont notamment trouvé leur place dans les approches interculturelles (Barbot, 2010 ; Develotte, 2006) pour leur potentiel à mettre en œuvre une réflexion sur soi et sur l'autre à partir d'observations spontanées qui, par la mise en mot à l'écrit, favorisent la prise de

recul et la décentration. Ces qualités nécessaires dans l'éducation interculturelle, le sont tout autant pour une approche analytique des objets culturels faisant appel au *lectant* de M. Picard si l'on se place dans le jeu de la lecture.

M. Hébert (2004, pp. 620) souligne que les cercles littéraires faits à l'oral en collaboration comme nous l'avons montré dans la section précédente, ont permis aux étudiants d'atteindre un niveau d'élaboration de leurs réponses nettement supérieur aux résultats constatés lors de travaux réalisés seul à l'écrit. Elle propose donc que le travail écrit soit « post-discussion » car selon elle, la verbalisation a permis une meilleure problématisation. Cela rejoint ce que nous avons décrit dans la section 2.3.3. de ce chapitre sur le potentiel de tremplin que représentent la paraphrase, le racontage et les questions sur les processus de compréhension. En effet, ces derniers peuvent se placer dans la spontanéité d'un oral en classe mais ils peuvent aussi – *a priori* ou *a posteriori* - être mis à l'écrit. Un travail analytique est alors réalisable à travers une réflexion sur nos critères (conscients et inconscients) de repérage et de sélection dans notre compréhension personnelle du texte.

Ces pratiques, moins conventionnelles, ont le mérite de susciter un questionnement personnel tendant néanmoins vers une objectivation soit par l'intermédiaire de partage avec des pairs soit par un travail réparti dans le temps, notamment avec les écrits réflexifs qui permettent de faire évoluer une réflexion au fur et à mesure qu'elle s'enrichit de nouveaux éléments. La trace écrite permet alors de revenir sur ce qui a été écrit, pensé préalablement pour le retravailler, le nuancer, le compléter. Ces écrits, autant que les lectures collaboratives comme les cercles littéraires à l'oral, peuvent aussi s'effectuer collaborativement pour gagner en qualité à travers la confrontation à divers *feedbacks* (Murphy, 2010) qui sont un élément essentiel pour l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage (Bozhinova, Narcy-Combes et Zaouali, 2016 ; Narcy-Combes M-F., Narcy-Combes J-P. et Miras, 2015).

Par ailleurs, ces différentes approches et conceptions de la lecture littéraire donnent la possibilité de se réapproprier des textes qui, si étudiés uniquement sous l'angle de l'histoire littéraire, ne nous auraient pas forcément touchés. C'est dans ce sens qu'Anne Godard voit l'approche par compétences en littérature comme un moyen de rouvrir l'accès à la littérature :

> *Il importe de ne pas concevoir et opposer les corpus comme blocs, mais d'adopter des approches croisées, qui sortent les œuvres des catégories où l'histoire littéraire les enferme. (...) En détachant les enseignements*

littéraires des seuls savoirs sur la littérature, l'approche par compétences permet de défendre cette forme d'anachronisme assumé qui arrache la littérature « ancienne » au passé pour lui rendre la capacité de nous toucher, au présent, comme peuvent aussi nous toucher les littératures d'ailleurs, que ce soit un ailleurs européen ou mondial. (Godard, 2015, pp. 77)

Conclusion du chapitre

Nous avons mis en évidence les obstacles majeurs venant entraver la lecture en langue étrangère au niveau des processus et des pratiques d'enseignement. Nous avons ainsi vu que la lecture en L2 était rendue difficile par une sur-centration sur les processus de bas niveau notamment à cause de problèmes pour reconnaître les mots et les déchiffrer d'une part et, d'autre part, par un manque de connaissances au niveau des référents présents dans les textes, souvent culturellement ancrés et donc étrangers au même titre que la langue pour l'étudiant de L2. Les pratiques d'enseignement en milieu institutionnel, visant une évaluation, ont souvent recours à des activités permettant de gérer les productions en termes de bonne ou mauvaise réponse mais ne répondent pas aux problèmes spécifiques liés à la lecture en L2, ni à ceux de la lecture littéraire dans sa dimension dynamique.

Nous nous sommes alors intéressée aux travaux portant sur l'appropriation de la langue et des connaissances. Ces travaux révèlent l'impact positif que peuvent avoir les approches favorisant l'individualisation de l'apprentissage, la responsabilisation des étudiants et la prise en compte de leur profil apprenant de L2 notamment en privilégiant des approches collaboratives, réflexives et acceptant le plurilinguisme plutôt que des approches transmissives, collectives et monolingues. Ces approches apparaissent également compatibles avec le double paradigme des cultures et lectures littéraires vu dans le chapitre précédent.

PARTIE 2 : Cadre de la recherche

Dans la partie précédente, nous avons posé le cadre de notre recherche par rapport aux théories de l'enseignement de la lecture et de la littérature. Nous allons maintenant situer notre recherche de façon plus spécifique en l'ancrant dans un terrain précis (chapitre 3) et en présentant nos choix méthodologiques pour effectuer cette recherche (chapitre 4).

Chapitre 3 : Le contexte

Nos objets de recherche – la littérature, et dans une plus large mesure les objets culturels, et l'apprentissage – étant intimement liés à l'humain, cette « *machine non triviale* » comme le décrit E. Morin (2005), il nous a semblé plus pertinent de partir d'une contextualisation, pour favoriser une étude qualitative plutôt que quantitative (Blanchet et Asselah Rahal, 2009), plutôt que de partir du général pour le vérifier sur un terrain particulier. Ainsi, avons-nous choisi un terrain spécifique, dans lequel ancrer nos questions : le département de français de l'université de Birzeit en Palestine. En effet, les questions de lecture et de culture littéraires dans une langue comme le français, qui n'est pas circonscrite à un espace géographique unique, d'une part, et selon une approche de lecture plurielle et transculturelle d'autre part, demandent la prise en compte de nombreux facteurs propres à chaque contexte : horizon d'attentes des lecteurs, objectifs de formation de l'institution et des enseignants, besoins et motivation des étudiants, etc.

3.1. L'université de Birzeit : Présentation générale

L'université de Birzeit, première université de Palestine (par date de création et par classement[20]) se trouve juste à côté de Ramallah, dans le centre de la Cisjordanie. Ramallah est le siège de l'Autorité Palestinienne depuis 1994, suite aux accords d'Oslo de 1993.

L'université de Birzeit, en tant qu'université existe depuis 1975. Mais l'institution, sous d'autres formes ayant progressivement évoluées vers l'enseignement supérieur, a été fondée en 1924 par Nabiha Naser. En effet, durant les trois premières décennies, il s'agissait de l'école de Birzeit comme école élémentaire et secondaire connue d'abord sous le nom de *Birzeit School for Girls*, bien que mixte, puis plus tard sous le nom de *Birzeit High School /Birzeit College*.

L'université de Birzeit consiste en 8 facultés offrants 91 cursus dont 59 licences (B.A), 28 Master et 1 programme doctoral. À côté de ces cursus, l'université offre également 2 diplômes universitaires et 1 programme d'études pour les étrangers. Environ 12 000 étudiants sont inscrits à l'Université de Birzeit, parmi lesquels environ 10 700 suivent un programme de licence.

Aujourd'hui, l'université de Birzeit est une université privée. Elle est financée à 60% par les frais d'inscription des étudiants, pour le reste, l'argent vient en partie de l'Autorité Palestinienne, de gouvernements étrangers ou de donateurs issus de la diaspora palestinienne. Cependant, l'Autorité Palestinienne étant financée par la communauté internationale, l'argent reçu est tributaire de la situation politique. H. Taweel (2007) cite l'exemple d'accords signés entre l'Autorité Palestinienne, le Koweit et l'Arabie Saoudite pour que l'argent reçu de ces deux gouvernements serve à payer les enseignants. Cependant, après un désaccord politique sur l'écartement du pouvoir du Hamas après les élections législatives de 2007, le Koweit et l'Arabie Saoudite ont rompu l'accord. L'université ne jouit donc pas d'une situation stable économiquement. De plus, étant

[20] Selon un classement des universités dans le monde arabe de janvier 2016, l'Université de Birzeit est classé au 1er rang pour la Palestine et au 31ème rang sur les 970 universités arabes : http://english.pnn.ps/2016/02/03/birzeit-university-ranked-top-palestinian-and-31st-across-the-arab-world/. Consulté le 28 mai 2016.

donnée la situation économique de la Palestine, le taux de chômage étant de 25,6 %[21], de nombreux étudiants ne peuvent pas finir de payer leurs études.

L'organisation des études suit une approche interdisciplinaire. Pour obtenir le diplôme de licence, il faut obtenir un certain nombre de crédits répartis dans plusieurs disciplines. La majorité de ces crédits sont, bien sûr, à obtenir dans les cours offerts par le département de spécialisation (*department requirements*) (40 à 65% des crédits selon les filières). Cependant les étudiants doivent également suivre un certain nombre de cours d'autres disciplines de la faculté choisie (*faculty requirements*) pour 15 à 25% des crédits ainsi que d'autres facultés de l'université (*university requierements*) pour 20 crédits.

3.2. L'Université de Birzeit : Former en zone de conflit

Notre terrain étant une structure sociale « agissant » dans une zone de conflit, il est nécessaire de faire un survol des paramètres qui peuvent avoir une incidence sur notre objet de recherche.

3.2.1. Les défis imposés par le conflit

L'université de Birzeit a toujours joué un rôle très important dans le paysage politique palestinien. En effet, dans la société palestinienne, les universités sont considérées comme des « *centres de lutte politique et de résistance nationale* » (Assaf, 1997, pp. 58). Comme le décrit C. Bruhn (2006) dans son article « Higher Education As Empowerment, the case of Palestinian Universities », le contexte des universités palestiniennes a quelque chose d'unique dans le sens où « *dans d'autres contextes, les universités sont soit administrées par l'état soit elles jouissent au moins d'un lien avec l'état. Les universités palestiniennes existent en opposition à l'état, c'est-à-dire à Israël, parce que l'état d'Israël continue de défier l'expression de l'identité palestinienne au sein*

[21] Données du Bureau Central Palestinien de Statistiques : http://www.pcbs.gov.ps/site/512/default.aspx?tabID=512&lang=en&ItemID=1397&mid=3172&wversion=Staging

d'un état palestinien[22] ». De ce fait, l'université a connu et connaît encore aujourd'hui des répercussions du conflit sur sa structure et son organisation. G. Baramki (2010), co-fondateur de l'université de Birzeit, dans son ouvrage *Peaceful Resistance: Building a Palestinian University under Occupation*, retrace l'histoire de cette université et montre qu'entre 1979 et 1992 l'université a été fermée cinq ans en tout, sous ordres militaires. Aujourd'hui, les fermetures sont moins fréquentes, les cours sont néanmoins régulièrement suspendus dès que la situation devient plus tendue. Les semestres sont donc rarement complets (Butler, 2006, pp. 9). L'accès aux cours, même quand l'université reste ouverte, demeure complexe pour les étudiants ne vivant pas à Ramallah ou Birzeit en raison des restrictions de mouvements et des check-points (Harker, 2009). Notons également, que certains cours ou formations prévus, ne peuvent avoir lieu en raison de l'interdiction d'entrer sur le territoire pour des professeurs étrangers. Récemment, en août 2015[23], c'est un enseignant de génie civil qui s'est vu interdire l'entrée. De façon plus médiatique, en 2010, Noam Chomsky s'est également vu interdire l'entrée alors qu'il venait donner une conférence à l'université de Birzeit[24]. Le département de français a connu cette situation à trois reprises avec trois enseignantes différentes.

3.2.2. Contexte et influence sur la production et la réception des œuvres

La situation politique et ses manifestations dans les différents domaines (vie sociale, éducative, culturelle, etc.) influencent les productions culturelles et le rapport à celles-ci. N. Gertz et G. Khleifi (2008, pp. 2), dans leur ouvrage sur le cinéma palestinien, soulignent ce phénomène en se basant sur la pensée d'Elias Sanbar au sujet du rapport entre histoire, temps et « espace barré » :

> *The difficulty in constructing a historical sequence is clearly revealed in the Palestinian tendency to 'ignore the present by trading it for a past, which is static, a past ruled by images and rituals' (Harkabi, 1975) and to fix the historical narrative along three veins : the memory of a paradise*

---

[22] Notre traduction
[23] Communiqué sur le site de l'université : http://www.birzeit.edu/news/israeli-occupation-bars-palestinian-academic-birzeit-university-teaching-position. Consulté le 28 mai 2016
[24] Article de la BBC : http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/8685930.stm. Consulté le 28 mai 2016

lost, the lament for the present, and the description of the intended return.[25]

Si l'on passe en revue la littérature et le cinéma palestiniens, la dimension politique et engagée des arts est prégnante, du moins pour les artistes ayant une renommée internationale (dans le sens où ils ont été au moins traduits en anglais). On assiste donc à une forme de politisation de la culture, ce que souligne X. Guignard (2013) notamment au sujet de la danse et plus particulièrement dans la *dabké*, danse traditionnelle de la région du Levant, ou dans le milieu de la musique en général. Ce constat peut rejoindre ce que A. Godard (2014) déplore au sujet de la « littérature FLE » ou littérature-monde se réduisant à des sujets très précis devenant la caractéristique presque unique de ces productions, comme nous l'avons remarqué dans notre cadre théorique. Dans le même temps, cela soulève également la question des horizons d'attente et de l'influence de ceux-ci sur la création. En effet, ce sont les circuits de l'édition, de la traduction et de la distribution des œuvres qui, en partie, les légitiment. Ainsi, si nous reprenons le cas du cinéma palestinien, celui qui s'exporte, traite en général du conflit. Regardons les réalisateurs palestiniens ayant été récompensés à plusieurs reprises, on trouve Elia Suleiman (*Chronique d'une disparition (1996)* ; Intervention *Divine (2002) ; Le temps qu'il reste (2009)*) et Hany Abu Assad (*Paradise Now (2005) ; Omar (2013)*) dont les films sont très politiques et liés au contexte du conflit israélo-palestinien. Comme le montrent J. Heilbron et G. Sapiro (2002), la diffusion des œuvres est « *plus ou moins régie par trois principales logiques : celle des relations politiques entre les pays, celle du marché international du livre et celle des échanges culturels* ». Ces trois logiques constituent, en quelque sorte, un triangle correspondant à l'horizon d'attente des œuvres et ce particulièrement pour leur rayonnement international. Ces logiques jouent donc certainement un rôle dans la création des œuvres, qui sont créées pour être reçues. On se trouve ainsi dans un cercle où, les œuvres se réduisent dans ce qu'elles contiennent et dans la créativité des contenus, tout en étant plus visibles et imposant presque un mode de lecture unique à travers une essentialisation de la relation œuvre – contexte – interprétation. Une enseignante que nous

---

[25] Notre traduction : « La difficulté à construire une séquence historique se voit clairement dans la tendance qu'ont les Palestiniens d' « ignorer le présent pour l'échanger avec un passé, statique, qui est dominé par des images et des rituels (Harkabi, 1975) et de placer le récit historique le long de trois veines : la mémoire d'un paradis perdu, la tristesse du présent et la description du retour désiré. »

avons observée pour cette recherche aborde cette question lorsqu'elle parle[26] des corpus utilisés :

115 E1 – (…) euh il y a quand même un sacré aspect sur euh enfin on insiste beaucoup sur l'altérité etc. et ça revient toujours euh à cette question de l'identité et donc ce qui fait que ça touche tout le temps les étudiants et donc de

116 M – Quand tu dis que ça les touche c'est-à-dire dans quel euh↑

117 E1 – **ba dès qu'on parle d'identité euh je me rappelle j'avais fait l'Etranger alors un poème de Baudelaire alors tout de suite l'identité c'est pour l'identité palestinienne** qu'est-ce que alors là ça y est ça les enclenche un peu qu'est-ce que ça veut dire etc etc.

118 M – mm donc tu dirais que l'influence du contexte local a une influence plutôt positive sur XX plutôt que bloqué ou

119 E1 – non c'est un peu un peu un peu un peu c'est un peu à double tranchant c'est-à-dire que **c'est bien parce que ça les stimule que c'est quelque chose tant qu'ils connaissent tant que ça les touche ils vont se sentir concernés et après c'est difficile de les faire sortir de ça quoi un peu difficile↓**

120 M – Tu veux dire qu'ils reviennent toujours à ces mêmes questions là

121 E – oué **c'est un peu toujours les mêmes euh oué c'est un peu difficile↓ Et je crois que c'est pas que les étudiants c'est en général euh ici/ de sortir de là et c'est un peu difficile↓** (→291)[27]

L'enseignement de la littérature, les choix des textes et la réception de ces derniers s'influencent donc. Nous avons montré, dans la première partie, la dimension subjective

[26] Voir annexe 3.2.1 pour la transcription intégrale de l'entretien avec cette enseignante (cf. volume 2 p.281).
[27] La flèche (→) renvoie à la page du volume 2 où l'extrait commence. Les conventions de transcriptions et la traduction des expressions arabes ponctuant les discours sont disponibles dans le volume 2 (annexes) p.55.

des choix des corpus. Une autre enseignante[28] souligne cet aspect et montre en même temps que son choix personnel et naturellement influencé par le contexte :

94 E3 - / **moi je dirais d'abord que ce qui influence le choix de textes c'est le choix personnel ce que j'aime** parce que bon le cours est une thématique ouverte euh et **ce que j'aime personnellement est évidemment lié à un contexte local d'une certaine manière mais pour moi c'était pas quelque chose genre je choisis un thème qui qui est lié au contexte local des étudiants** mais indirectement certainement en en répondant à ta question je trouve qu'il y a un lien si le thème qui m'intéresse que ce soit l'écriture des femmes que ce soit l'altérité j'avais aussi mis dans le descriptif du cours que ça peut être l'écriture des marginalisés des dépossédés des des colonisés donc il y a toujours un certain rapport un lien avec un certain conflit

95 M – mm

96 E3 – euh qui peut être renvoyé au contexte local euh d'un autre côté euh mis à part que ce soit un choix personnel ou un choix personnel dans le sens de ce qui m'attire dans la littérature il y a peut-être aussi la volonté de transmettre ça aux étudiants qu'ils le connaissent↓ qu'ils voient cet aspect-là de la littérature↓
(→337)

Son discours met en lumière une part des choix qu'elle n'avait pas forcément conscientisée car elle décrit ses choix par rapport à ses goûts personnels puis elle se reprend en montrant qu'en parlant elle se rend compte qu'il y a un lien avec le contexte local dans le choix des thématiques qui se rapportent à « un certain rapport avec un certain conflit ». Le contexte local joue, dans une certaine mesure, un rôle dans les choix effectués pour l'enseignement de la littérature.

[28] Voir annexe 3.2.3 pour la transcription intégrale de l'entretien avec cette enseignante (cf. volume 2 p.329).

3.3. Le département de français à l'Université de Birzeit

Maintenant que nous avons situé le niveau « macro » de notre terrain de recherche, l'université de Birzeit dans le contexte palestinien en lien avec un de nos objets de recherche, la culture littéraire/artistique, nous allons présenter le niveau « meso » et « micro » : le département de français et ses composantes.

3.3.1. Le département au sein de l'université

Le département de français, bien qu'offrant un diplôme identique aux autres départements, a une position quelque peu différente au sein de l'université de par son origine et son financement mais aussi par le statut de l'équipe enseignante. Le département de français en tant que département offrant un cursus complet de licence ne date que de 2003. Avant cela, le français n'était proposé qu'en cours mineur dans le département de langues et traduction. Le département de français est un peu à part dans l'université dans la mesure où il a été créé avec l'aide du consulat général de France à Jérusalem et continue à être en partie financé par la coopération pour le français : création d'un laboratoire de langue, achat de livres, achat de matériel, organisation de conférences, ateliers, événements, etc. Par ailleurs, un enseignant est « placé » au département pour une durée de deux ans dans le cadre du programme de Volontariat International (VIA) du Ministère des Affaires Étrangères. Cet enseignant est donc remplacé tous les deux ans.

3.3.2. Profil des enseignants

3.3.2.1. Particularités de l'équipe enseignante

L'équipe, généralement constituée de 6 à 7 enseignants, comprend une moitié d'enseignants venus de France. Étant donné les difficultés à obtenir un visa et le risque de se voir interdire l'entrée sur le territoire israélien[29], ces enseignants étrangers ne restent en général pas plus de deux ans. L'équipe ne permet donc pas un travail stable basé autour de

[29] Au cours des 4 dernières années, 3 enseignantes ont été refoulées à leur arrivée.

projets sur le long terme. Le fait d'avoir une équipe « mixte » qui se renouvelle beaucoup pose également un autre problème qui, peut-être, participe également au statut « étranger » de ce département au sein de l'institution. En effet, les enseignants français, pour la plupart, ne parlent pas arabe ce qui empêche davantage les échanges entre collègues au sein de l'université. Ce facteur linguistique associé à cette présence passagère au sein du département mais donc aussi du pays et de la culture locale pose également la question de savoir dans quelle mesure cela influence (ou non) les pratiques de ces enseignants – qu'ils en soient conscients ou non – et l'impact que ces choix pourraient avoir sur leur réception par les étudiants mais également par les collègues palestiniens.

Un autre élément distinctif des autres départements de l'université est la formation des enseignants. En effet, comme partout, les postes universitaires sont majoritairement occupés par des titulaires d'un doctorat. Cependant, comme la formation proposée en Palestine dans le domaine du français se limite au niveau de la licence, les meilleurs étudiants peuvent parfois obtenir une bourse d'étude pour faire un master en France ou en Belgique mais ils vont donc très rarement aller jusqu'au doctorat. De ce fait, l'équipe est constituée majoritairement d'enseignants ayant un Master (pour la plupart professionnel et sans lien avec la littérature). Une seule enseignante est titulaire d'un doctorat en littérature française. S'il est évident qu'être titulaire d'un doctorat n'est pas un gage de compétence d'enseignement, cela implique néanmoins que l'équipe est peu formée – et peut-être peu intéressée – par la dimension recherche du travail universitaire.

3.3.2.2. Les enseignantes de littérature : entre le FLE et la littérature

Dans l'étude de notre terrain de recherche, nous suivons les trois enseignantes[30] qui ont dispensé les cours de littérature au moment de nos observations. Dans les transcriptions, nous les avons nommées E1 (qui donne le premier module de littérature – FREN321), E2 (qui donne le deuxième – FREN423), E3 (qui donne le troisième – FREN425).

---

[30] Ces portraits sont dressés à partir de leur présentation lors des entretiens. Voir annexe 3.2. (cf. volume 2 p.281) pour les transcriptions.

E1 est une enseignante française qui a une formation initiale en lettres modernes (licence) et un Master en didactique du français langue étrangère. Ses expériences d'enseignement sont majoritairement en FLE et FOS (tourisme) et plus récemment en FLS en France. En effet, cette enseignante a reçu une interdiction d'entrer sur le territoire israélien après sa première année d'enseignement à l'université de Birzeit. Elle a donc travaillé en France et en janvier 2016, elle a pu revenir et reprendre son poste à l'université. Nous l'avions observée lors de sa première année.

E2 est une enseignante franco-algérienne, titulaire d'une licence de langue, littérature et civilisation (LLCE) en anglais et d'un Master en didactique des langues étrangères. Ses expériences sont variées en FLE et FLS. Elle vit et travaille en Palestine depuis 2009.

E3 est une enseignante palestinienne ayant fait sa licence en littérature française à l'Université du Caire en Égypte, son DEA et sa thèse à Paris. Elle a enseigné le français à Montréal au Canada pendant qu'elle y faisait son post-doc. Elle enseigne à l'université de Birzeit depuis 2003.

Les enseignantes se chargeant des cours de littérature ont donc des parcours variés mais avec comme point commun une vaste expérience de l'étranger. On voit, par ailleurs, que deux des enseignantes ne sont pas des « spécialistes » de littérature. Nous verrons dans l'analyse des observations de classe et des entretiens dans quelle mesure le profil de l'enseignant influe sur les pratiques.

3.3.3. Le cursus de licence

3.3.3.1. La formation globale

La licence (*Bachelor ou B.A.*) proposée au département de français se fait en quatre ans. La formation représente un total de 120 crédits-heure dont 67 pour les cours obligatoires du département, puis 9 crédits-heure de cours optionnels qui peuvent être des cours du département ou d'autres cours. A ces cours, s'ajoutent 23 crédits-heure de cours obligatoires offerts par la faculté de lettres et enfin 21 crédits-heure consacrés à une formation plus diversifiée avec les cours des « *university requierements* ».

3.3.3.2. L'organisation du cursus pour les cours du département

Le cursus est ouvert à tous les étudiants, venant d'une école proposant le français ou non donc ayant des bases en français ou non. La majorité des étudiants n'ont jamais fait de français avant de commencer. Le cursus s'organise donc autour de deux pôles : la langue – l'objectif étant d'atteindre le niveau B2/C1 à la fin du cursus, et des disciplines – linguistique et littérature et en option la traduction. Cette dernière, bien qu'étant optionnelle, est prise par de nombreux étudiants car elle représente une orientation plus professionnalisante. Les cours sur les quatre ans du cursus s'organisent ainsi :

Première année		
Premier semestre		
Sigle du cours	***Intitulé du cours***	***Son pré requis***
FREN 131	Introduction à la langue française	
TOTAL 3h. (non inclues dans les heures créditées de la spécialité)		
Deuxième semestre		
FREN 142	Langue française 1	FREN 131
FREN 123	Pratique de la langue française 1	FREN 131
TOTAL 6h.		
Deuxième année		
Premier semestre		
FREN 241	Langue française 2	FREN 142
FREN 222	Labo. 1	FREN142
FREN 223	Pratique de la langue française 2	FREN123
FREN234	Atelier 1 (cours optionnel)	FREN142
TOTAL 11h.		
Deuxième semestre		
FREN 242	Langue française 3	FREN241
FREN 225	Labo. 2	FREN222
FREN 224	Pratique de la langue française 3	FREN223
FREN235	Atelier 2 (cours optionnel)	FREN241 ou FREN234
TOTAL 11h.		

Troisième année		
Premier semestre		
FREN 331	Français à travers l'actualité 1	FREN242
FREN 322	Labo. 3	FREN225
FREN 333	Ecrit 1	FREN224
FREN 334	Grammaire 1	FREN242 ou FREN224
FREN335	Atelier 3 (cours optionnel)	FREN242 ou FREN235
TOTAL 14h.		
Deuxième semestre		
FREN 332	Français à travers l'actualité 2	FREN331
FREN 336	Ecrit 2	FREN333
FREN 337	Grammaire 2	FREN334
FREN 321	Introduction à la littérature francophone	FREN333
FREN323	Analyse contrastive (cours optionnel)	FREN334 ou FREN333
TIFR321	Introduction à la traduction (cours optionnel)	FREN331
TOTAL 15h.		
Quatrième année		
Premier semestre		
Sigle du cours	***Intitulé du cours***	***Son pré requis***
FREN 421	Méthodologie de la recherche	FREN336 ou FREN332
FREN 423	Lecture et analyse de textes littéraires 1	FREN321
FREN 424	Introduction à la linguistique	FREN332
FREN 442	Ecrit 3	FREN336
TIFR421	Traduction 1 (arabe - français) / (cours optionnel)	TIFR321
TIFR422	Traduction 2 (français - arabe) / (cours optionnel)	TIFR321
TOTAL 14h.		
Deuxième semestre		
FREN 425	Lecture et analyse de textes littéraires 2	FREN423
FREN 426	Langue et cultures	FREN423 ou FREN 442
FREN 427	Séminaire	FREN442 ou FREN421
FREN428	Sociolinguistique (cours optionnel)	FREN424
TIFR423	Traduction à vue (cours optionnel)	TIFR421+ TIFR422
TIFR432	Traduction des textes économiques et sociaux (cours optionnel)	TIFR421+ TIFR422
TOTAL 13h.		

TABLEAU N°2 : PLAN DE L'ETUDIANT PRESENTE DANS LE CURRICULUM DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Les cours dits de « langue française » sont des cours de français généraux visant le travail sur les quatre compétences en suivant une méthode. Il s'agit actuellement de la méthode *Alter Ego* (publiée chez Hachette FLE). Les cours de « pratique » sont des modules axés sur l'écrit – en compréhension et en production et les cours de « labo », eux, sont centrés sur l'oral – en compréhension et production. On remarque dans le tableau qu'en quatrième année, il y a un cours de « méthodologie de la recherche » au premier semestre, puis de « séminaires » au second semestre. Il s'agit des cours encadrant les étudiants dans la rédaction de leur mémoire de fin d'études. À la fin du cursus, les étudiants doivent présenter un travail de recherche (entre 40 et 60 pages) sur un sujet qu'ils ont choisi autour d'une thématique proposée.

3.3.3.3. Un parcours en deux temps

Ce programme se présente comme deux blocs. En effet, on remarque que les deux premières années sont exclusivement consacrées à l'apprentissage de la langue. La troisième année représente un tournant avec l'intégration des disciplines. On voit donc apparaître une forme de rupture entre ces deux blocs qui peut rendre difficile la transition de la langue vers les disciplines (Lyman-Hager, 1997) car, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, les connaissances acquises en langue ne sont pas directement transférables en savoirs procéduraux nécessaires aux études disciplinaires (Fijalkow, 1995 ; Narcy-Combes, 2012). On voit donc apparaître une zone potentiellement problématique dans cette articulation langue – discipline.

Ces éléments du contexte général posent donc la question de la manière dont se constitue les programmes de littérature dans ce contexte universitaire marqué politiquement, composé en partie d'enseignants « non-experts » de la discipline au passage parfois éphémère. Ces facteurs posent alors la question de la possibilité (ou non) d'avoir une continuité dans la construction d'une culture littéraire dans ce département. Par ailleurs, dans ce contexte pluriculturel, il est légitime de questionner l'influence du profil des enseignants et des relations entre institutions locales et étrangères sur les choix déployés pour bâtir les fondements de l'enseignement littéraire dans ce contexte.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence les particularités de notre terrain de recherche se situant au centre d'un conflit politique. Cette instabilité politique provoque également une instabilité sur le fonctionnement de l'institution et des départements, ce qui influence l'enseignement proposé. La situation locale a aussi un impact sur les productions culturelles et artistiques et par conséquent sur les réceptions de ces dernières. Le contexte local se retrouve donc dans les lectures que les étudiants font des œuvres et également dans les choix effectués par les enseignantes. La présentation du contexte permet de souligner les liens existants entre le contexte, les acteurs agissant dans ce contexte et les productions – qu'elles soient artistiques ou éducatives. Enfin, nous avons présenté le profil des enseignantes que nous avons suivies. Ces profils seront repris dans les chapitres 7 et 8 afin de les croiser avec les pratiques observées et les discours des enseignantes sur leurs propres pratiques enseignantes.

Chapitre 4 : Cadre méthodologique et choix des données

Nous avons donc présenté le contexte dans lequel se place notre recherche. De façon à appréhender nos objets d'étude et les analyser, nous avons choisi une approche qualitative et principalement inductive en recourant à diverses méthodes que nous allons décrire et justifier dans ce chapitre.

Notre recherche étant axée sur des objets centrés sur l'humain, nous avons fait le choix de prendre cette dimension dans ce qu'elle a de dynamique et de subjectif. C'est pourquoi, comme nous l'avons expliqué dans notre chapitre précédent, nous avons fait le choix de suivre une approche qualitative (Blanchet et Asselah Rahal, 2009) reposant sur une double triangulation. La triangulation, selon Denzin (1978 dans Berger et al., 2010), correspond à l'utilisation de différentes techniques pour le recueil de données ou pour l'analyse des données de façon à rendre la recherche qualitative plus valable. Dans cette perspective, nous avons opté pour une double triangulation : triangulation des données (enseignants / apprenants / curriculum) et une triangulation des méthodes pour le recueil des données (observations, entretiens, documents). À travers ces croisements de données et techniques, cette recherche vise à faire ressortir d'une part, des aspects directement observables : ce qui se fait dans les pratiques de classe, ce qui est prescrit dans les documents officiels et les discours et ce qui souhaite être fait. Cette recherche vise à faire ressortir d'autre part les potentialités d'apprentissage en nous appuyant sur le concept de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (de Pietro, Matthey et Py, 1988 ; Vasseur, 1989). Ce concept est apparu dans le contexte de l'acquisition des L2 et de l'influence de l'interaction sur l'acquisition. Dans notre contexte, qui allie L2 et contenu, ce concept peut être pris dans une acception plus large d'acquisition de savoir et savoir-faire en général. On retrouve alors la notion de *bifocalisation* :

> *Les interlocuteurs portent leur attention de manière alternative ou simultanée d'une part sur le contenu des messages, d'autre part sur les modes de formulation, transmission, interprétation, etc. (Bange 1987 dans de Pietro, Matthey et Py, 1988)*

Dans notre contexte de recherche, ces deux attentions peuvent alors prendre la forme de séquences potentiellement acquisitionnelles : tantôt sur la langue comme code, tantôt sur la discipline, le contenu.

Nous présenterons d'abord notre choix d'approche pour le recueil de données et leur analyse en général, puis nous développerons nos choix concernant les méthodes d'enquête employées pour les données concernant les enseignants et enfin celles concernant les apprenants.

4.1. Choix de l'approche

Nos questions de recherche sont initialement apparues lorsque nous travaillions comme enseignante au département de français de l'Université de Birzeit, c'est pourquoi, comme nous l'avons expliqué en introduction de ce chapitre, nous avons fait le choix d'une recherche qualitative. Dans cette perspective, nous avons décidé de mener cette recherche selon une approche mixte, plus adaptée aux recherches qualitatives, mais en prenant comme point de départ et de référence une approche inductive et compréhensive : nous souhaitons observer notre terrain et le questionner pour en faire ressortir les caractéristiques qui lui sont propres.

4.1.1. L'approche inductive dans la lecture de nos données

L'approche inductive définie par M. Blais et S. Martineau (2006) correspond à « un *type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi* ». La construction de notre cadre théorique s'est donc faite dans une approche dialectique avec notre terrain. Nos expériences dans ce contexte, nos ressentis, nous ont poussée à nous questionner et à rechercher les théories se rapprochant de ce que nous avions expérimenté, puis, lorsque nous avons analysé nos données recueillies sur le terrain, nous les avons lues et catégorisées selon une approche inductive pour ensuite enrichir notre cadre théorique pour finalement les mettre en regard. Ce travail de recherche repose donc sur des mouvements de va-et-vient constants entre notre terrain, nos descriptions et les théories.

4.1.2. L'approche compréhensive pour expérimenter le terrain

Notre choix d'une approche qualitative, privilégiant une approche inductive va de pair avec notre choix d'une approche compréhensive. En effet, notre recherche étant ancrée dans les sciences humaines et considérant un contexte spécifique, l'intérêt est avant tout de comprendre les significations données aux actes dans ce cadre particulier. Cela correspond à l'approche compréhensive, selon la conception de M. Weber (2011), qui en souligne l'aspect subjectif dans la mesure où l'importance est donnée à l'individu et au sens que ce dernier donne aux « activités[31] ».

Par ailleurs, comme le souligne J-C. Kaufmann (1994, pp. 20-21) dans son ouvrage sur l'entretien compréhensif, cette approche reprend les mêmes éléments qu'une approche centrée sur la vérification d'hypothèses mais en en modifiant l'ordre :

> *La construction de l'objet suit dans ce modèle une évolution bien codifiée : élaboration d'une hypothèse (elle-même fondée sur une théorie déjà consolidée), puis définition d'une procédure de vérification, débouchant généralement sur une rectification de l'hypothèse. L'entretien compréhensif reprend les deux éléments (théorie et méthode), mais il inverse les phases de la construction de l'objet : le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation.*

Cette approche nous semble alors pertinente dans le domaine de la didactique, et particulièrement dans l'étude d'un cas précis, car elle permet de comprendre l'existant sans créer de hiérarchie entre ce qui est fait et ce qu'une idée préconçue préconiserait. Cette approche nous semble plus humaine et plus fructueuse puisque le chercheur est avant tout en position d'ouverture sur le terrain et non de vérification d'hypothèses/jugement. En effet, comme le soulignent M. Charmillot et C. Dayer (2007, pp. 134), dans une approche compréhensive les hypothèses ne sont pas construites en amont mais dans le cheminement de la recherche entre terrain et théories. Cette posture ne signifie pas qu'il n'y a pas de vérification. Cependant, le point de départ est le terrain et la recherche s'effectue dans une

---

[31] M. Weber (2011) désigne par « *« activité » (en y comprenant l'omission volontaire et l'acceptation) un comportement compréhensible, ce qui veut dire un comportement relatif à des « objets » qui est spécifié de façon plus ou moins consciente par un quelconque sens (subjectif) « échu » ou « visé ».* »

démarche dialectique. A. Mucchielli (2009), en citant A. Schutz, définit l'approche compréhensive comme étant « *avant tout, non pas une méthode utilisée par le chercheur en sciences humaines, mais la forme expérientielle particulière selon laquelle la pensée courante s'approprie le monde socioculturel par la connaissance (...) et qu'elle est le résultat d'un apprentissage ou d'une acculturation exactement comme le sens commun expérimente ce que l'on appelle le monde de la nature* ». Il s'agit donc de suivre le cheminement « ordinaire » de l'expérience et de la compréhension et de le replacer dans le travail de recherche. Dans cette perspective, J-P. Narcy-Combes (2002) rappelle que le choix d'une approche ne peut « *se faire de façon totalement naïve* » car, comme dans les pratiques ordinaires, le sujet (chercheur ou non) au moment d'observer et comprendre un phénomène, n'est pas sans connaissance. Dès lors, il y a inévitablement interaction entre l'observation du phénomène, les théories déjà connues et les nouvelles théories liées aux nouvelles observations :

> *Initialement, pour chacun de nous, l'apparence de l'objet sensible (qui est ici une interaction d'objets) est le résultat de notre regard conditionné et des constructions auxquelles nos représentations initiales nous conduisent. Le travail ascendant va consister à le déconstruire en éléments stables et pertinents que l'on pourra confronter aux multiples théories des diverses sciences en amont. Ce travail ne saurait se faire de façon totalement naïve, puisque nous avons eu accès à une ou plusieurs de ces théories, il est donc plus ou moins descendant, en parallèle. Le chercheur devra mesurer les biais qui en découlent. (Narcy-Combes, 2002)*

Dans le cadre de notre recherche qualitative, les approches inductive et compréhensive nous apparaissent comme essentielles pour appréhender au mieux notre terrain en évitant d'y plaquer nos attentes. Cependant, comme nous l'avons montré, en raison de notre posture dans le contexte étudié et de nos objets d'études, nos choix ne peuvent se limiter strictement à une seule approche mais sera inévitablement mixte.

4.2. Choix des méthodes pour l'analyse des données

Maintenant que nous avons exposé nos choix en termes d'approches, il nous faut expliquer les méthodes sélectionnées pour la collecte de nos données et l'analyse de ces

dernières. Les méthodes pour l'analyse des données étant communes pour les différents types de données recueillies, nous commençons par ce point qui sera suivi de la présentation des méthodes de collectes des données brutes.

4.2.1. Le traitement des données : l'analyse de contenu

Étant donnés nos choix d'approches décrites ci-dessus ainsi que nos choix de méthodes pour le recueil des données (présentées brièvement en introduction de ce chapitre et détaillées dans la section suivante), l'analyse de contenu apparaît comme un outil adapté pour les données que nous avons collectées. En effet, K. Krippendorff (1989, pp. 403), dans sa définition de l'analyse de contenu, souligne que cette dernière « *cherche à analyser des données au sein d'un contexte spécifique par rapport au sens que quelqu'un – un groupe ou une culture – leur donne*[32] ». Par ailleurs, L. Bardin (1977, pp. 32) met en évidence l'utilité de l'analyse de contenu lorsque la matière étudiée est composée de « *communications que l'on veut comprendre au-delà de leurs significations premières* » dans la mesure où ce type d'analyse permet de « *dépasser l'incertitude* » en questionnant les énoncés et par conséquent d'« *enrichir la lecture* » faite des données brutes. Notre ancrage dans un contexte spécifique et le type de données sur lesquelles nous nous appuyons sont en adéquation avec ce type d'analyse. Ce type d'analyse repose sur un travail préparatoire méthodique avec une phase de pré-analyse pour la sélection des données et la définition des objectifs, suivie d'une phase d'exploitation des données comme nous le décrirons ci-après dans la section sur les observations, suivie d'une phase de traitement des données par inférence (Bardin, 1977, pp. 125 ; Krippendorff, 1989, pp. 406-407). Ce type d'analyse nous permet donc de décrire les situations observées pour ensuite les analyser et les interpréter. Nous avons donc choisi le recours à l'analyse de contenu pour l'étude des documents officiels, des transcriptions des observations et des entretiens ainsi que pour les questionnaires et journaux de bord afin de faire ressortir les éléments saillants des pratiques et des réceptions.

---

[32] Notre traduction

4.2.2. Le traitement des données : la triangulation

Notre recherche se plaçant au cœur d'éléments subjectifs, il est nécessaire de penser des outils pour la vérification de nos interprétations dans le but d'objectiver nos résultats. Comme le montre B. Lefebvre (1989, pp. 382), la triangulation est un moyen possible d'assurer une certaine objectivité. Étant donnée la nature variée de nos données, nous avons opté pour une démarche permettant une double triangulation, sur la situation d'enseignement-apprentissage globale et sur chacun des participants, afin d'obtenir une vision plus complète des dispositifs en place. Notre terrain est étudié sous trois angles généraux : les pratiques enseignantes et leur réception par les étudiants ; le discours des enseignantes sur leurs propres pratiques et le « retour » des étudiants sur la discipline. La partie consacrée à l' « agir professoral » est constituée de deux volets : l'action et les motivations de l'action. En effet, F. Cicurel (2011, pp. 52-53) définit l'agir professoral comme étant

> *à la fois l'action déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle ou telle manière. (...) Mais observer l'action ne permet pas d'avoir accès aux motifs de l'action, aux raisons d'agir, à ce que pense l'enseignant à tel moment, à ce qu'il ressent.*

Il est alors nécessaire de se consacrer dans un premier temps à l'observation, qui permet de relever et d'analyser l'action, puis à des entretiens, qui donnent à l'enseignant la possibilité de s'exprimer sur ses pratiques et ses choix, soit ses motifs, ce qui permet une analyse plus fine de la situation globale (Kaufmann, 1994). Dans cette partie, il s'agit donc de croiser observations, entretiens et documents (curriculum/corpus).

De même, ce que nous pourrions appeler « l'agir apprenant », pour reprendre l'expression de F. Cicurel (2011) mais transposé du côté de l'apprentissage, est étudié sous trois angles : à travers les observations, nous nous attachons à regarder la réception de l'enseignement mis en place, puis à l'aide d'un questionnaire[33] distribué au début du semestre nous tentons de cerner les représentations, attentes et sentiments sur la matière enseignée Enfin, cet « agir apprenant » est également étudié au travers d'un journal de bord

[33] Cela est développé dans la partie sur le point de vue de l'apprentissage.

hebdomadaire qui nous permet de porter un autre regard sur la réception de l'enseignement et des activités[34] qui lui sont demandées ainsi que sur les processus cognitifs en jeu (observations – questionnaires – documents).

Ces outils et ces croisements de méthodes apparaissent essentiels car ils permettent d'objectiver notre travail qui, par le choix même d'une approche qualitative, touche à une forme de subjectivité comme l'explique Hladi Rispal (2002, pp. 29) :

> *Le monde est un construit social. Il est subjectif. L'observateur est partie prenante de l'objet observé.*

Cela rejoint Paillé et Mucchielli (2012) dans leur comparaison entre les sciences de la nature et les sciences humaines. Ils montrent que ce que nous appelons « réalité » ou ce qui est perçu comme « réalité » n'est en fait qu'une construction que le chercheur reconstruit à son tour. Paillé et Mucchielli parlent alors de « constructions de second degré » pour le travail du chercheur en sciences humaines qui construit ses résultats à partir de constructions de premier degré qui correspondent à la compréhension / perception / construction de la réalité faite par les acteurs observés.

4.3. Choix des méthodes pour le recueil de données : du point de vue de la situation d'enseignement

Les méthodes pour le recueil de données sont variées car comme nous l'avons montré, notre domaine étant subjectif, il est nécessaire de trouver des techniques d'objectivation. A. Mucchielli (2004, pp. 30) décrit le « paradigme compréhensif » ainsi :

> *Le paradigme compréhensif est un cadre épistémologique fixant les grands "principes" de la lecture des phénomènes. Il repose sur les grandes idées suivantes :*
> *1- le monde de l'homme n'est pas un monde objectif, il est un monde subjectif construit par sa sensibilité (postulat constructiviste subjectiviste);*

[34] Nous utiliserons le terme « activité » comme terme générique comme nous l'avons expliqué dans notre première partie théorique.

2- ce qui est intéressant dans l'étude des phénomènes produits par les hommes, c'est leur lecture en compréhension, c'est-à-dire l'explicitation des significations et du sens final qui sont donnés par les acteurs impliqués (postulat du primat de la lecture en compréhension donnant accès aux significations) ;
3- l'accès aux significations données par les acteurs impliqués est possible grâce aux phénomènes d'empathie et de validation par l'échange (postulat de l'empathie et de la validation inter-humaine possible).

Nous avons donc choisi de procéder par étude des documents officiels, puis par observations de cours (« *lecture en compréhension* »), suivies d'entretiens (« *accès aux significations données par les acteurs* ») pour les enseignantes et de journaux de bord hebdomadaires pour les étudiants.

4.3.1. Les documents officiels

Nous avons eu accès au curriculum du département de français ainsi qu'aux descriptifs de cours. L'analyse de ces documents nous permet de construire le cadre dans lequel l'enseignement se place. En effet, le curriculum nous donne accès à ce que J. Leplat (2004) appelle les « *consignes prescriptives* » au niveau de l'institution et les descriptifs de cours donnent accès à ces consignes au niveau de l'unité d'enseignement par rapport à ce qu'elle programme.

4.3.2. Les observations de classes

Le cadre posé par l'étude des documents officiels, les pratiques et leur réception, sont alors étudiés par le biais d'observations directes de cours.

4.3.2.1. Conditions d'observations

Nous avons observé deux enseignantes donnant les cours de littérature lors de notre séjour à l'université de Birzeit de janvier à avril 2014 et nous disposons également des enregistrements du semestre précédent d'une troisième enseignante qui ne donnait pas de cours pendant notre visite. Ces cours ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone (mais pas filmés en raison du refus de certains) afin d'être ensuite analysés. Ces enregistrements constituent une partie de notre matériel brut.

4.3.2.2. Constitution des données d'observation

Pour « faire parler » ce matériel, nous avons suivi les étapes décrites par P. Paillé et A. Mucchielli (2012) et K. Krippendorff (2004). Ce recueil de la matière brute correspond à ce que K. Krippendorff appelle « *data making* ». Cette « constitution de données » (*data making*) est composée de trois phases : la phase nommée *coding* et *reducing* par K. Krippendorff ou « *transcription-traduction* » par P. Paillé et A. Mucchielli. Il s'agit de transcrire de façon aussi détaillée que possible ces enregistrements. P. Paillé et A. Mucchielli (2012) ont choisi cette dénomination car cette transcription faite de la scène observée en une forme discursive écrite présente une forme de traduction et d'interprétation. Pour cette phase, nous avons procédé en deux temps. D'abord, après chaque observation, nous avons « cartographié » ce que nous avions observé. Cette cartographie nous a permis de décomposer grossièrement les différentes phases de chaque cours observé en fonction des prises de paroles, des changements d'activités, des apartés. Cela nous a alors permis de sélectionner les séances apparaissant plus intéressantes pour nos analyses et ainsi constituer notre corpus d'analyse. Dans un deuxième temps, nous avons transcrits les enregistrements sélectionnés.

Puis, l'étape suivante appelée *inferring* par K. Krippendorff ou « *transposition-réarrangement* » par P. Paillé et A. Mucchielli permet de déconstruire l'observé, le commenter, le classer et l'organiser en suivant notamment les catégories de notre grille-guide d'observation (présentée ci-dessous). Cette grille-guide a été construite à partir des éléments généraux d'une démarche didactique (Meirieu, 1987).

La dernière phase est la phase de « *reconstitution-narration* » (*narrating*) qui constitue la description-analyse finale de ces observations. Pour cette phase, nous avons utilisé l'analyse de contenu comme expliqué dans la section précédente.

Dans cette partie de notre recherche, nous tâchons, donc, d'abord de décrire et d'étudier les choix didactiques conscients ou non à travers la mise en place du cours. Nous nous intéressons, également, aux étudiants dans les interactions pour analyser les réponses aux dispositifs proposés. En effet, comme J-I. Aguilar Rio (2011) le met en évidence, l'action enseignante ne dépend pas uniquement du professeur mais est également façonnée par les réactions des étudiants. Nous préférons, pour cette raison, le terme d'« *action conjointe* » de G. Sensevy (dans Sensevy et Mercier, 2007, pp. 15-16) qu'« action

enseignante » pour prendre la situation de manière plus exhaustive. En effet, G. Sensevy met en avant la relation qui caractérise l'action didactique d'une part et l'action des différents sujets en présence dans cette relation :

> *L'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves (la relation didactique).*

Il renomme alors les interlocuteurs en « agents » et « co-agents » pour souligner l'action de tous les participants.

4.3.2.3. La grille-guide d'observation

Une grille-guide d'observation a été réalisée en amont. Cette grille-guide a joué le rôle d'outil réflexif pour la prise de recul comme un pré-journal d'étonnement (Develotte, 2006). P. Fournier et A-M. Arborio (2012, pp. 66) soulignent l'importance de l'étonnement et du recul dans le travail du chercheur mais aussi la difficulté lorsque ce dernier est déjà (trop) familier avec le terrain choisi. Ainsi, proposent-ils de noter nos attentes/idées préconçues dans un « *inventaire avant enquête* » afin de croiser cela avec nos observations réelles. Construire cette grille nous a donc permis de verbaliser nos diverses attentes et nos représentations. Cette grille est succincte car il s'agit d'un cadre préparatoire. En effet, nous avons opté pour une approche initiale inductive, qui part donc du terrain, et cherche à trouver ce que ce terrain propose. Cependant, l'analyse des données impose un cadre de recherche fait de questions/objectifs de recherche. M. Blais et S. Martineau (2006) montrent que « *bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche au départ, les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de « réponses souhaitées » par le chercheur.* » Ce tableau est donc une photographie de nos pré-attentes / pré-suppositions de ce qu'il est possible de trouver lors des observations.

Étape n°1 : Les objectifs		ENSEIGNANT-E n°1	ENSEIGNANT-E n°2	COMMENTAIRES
QU'ENSEIGNE-T-ON ? FINALITÉS VISÉES	Histoire littéraire			
	Compréhension écrite			
	Sociologie/anthropo			
	Interprétation			
	Techniques			
	Goût de la lecture			

Étape n°2 : La mise en parcours		ENSEIGNANT-E n°1	ENSEIGNANT-E n°2	COMMENTAIRES
PROGRAMMATION / PROGRESSION GÉNÉRALE	annoncée dans le descriptif			
	effective en classe			
COMMENT AMÈNE-T-ON LES ÉTUDIANTS AUX OBJECTIFS FIXÉS ?	Finalité générale			
	Sous-objectifs annoncés			
	Sous-objectifs effectifs			
QUELLE PROGRAMMATION /PROGRESSION PAR SÉQUENCE ? / QUELLES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT ?	Annoncées			
	Effectives			

Étape n°3 : Le choix des outils		ENSEIGNANT-E n°1	ENSEIGNANT-E n°2	COMMENTAIRES
QUEL CORPUS ? (textes – provenance : manuels, œuvres…), autres supports utilisés pour le cours, supports « périphériques » ?)	Corpus annoncé			
	Corpus effectif			
	Corpus commenté			
QUEL DEGRÉ DE DIFFICULTÉ / COMPLEXITÉ ? QUELS CRITÈRES ? (langue, forme, niveaux d'interprétation…) À QUEL MOMENT ?				
QUEL DEGRÉ DE « PROXIMITÉ » ? RÉFÉRENCES À L'APPRENANT/ SES CONNAISSANCES PRÉALABLES	Géographique			
	Historique			
	Culturelle			
	Thématique			
	Linguistique			
QUELLES ACTIVITÉS / QUESTIONNAIRES ?	Annoncés			
	Effectifs			
	Commentés			

Étape n°4 : L'évaluation		ENSEIGNANT-E n°1	ENSEIGNANT-E n°2	COMMENTAIRES
ÉVALUATION (formative, sommative, lien finalités /cours/ évaluation…)	Évaluation annoncée			
	Évaluation effective			

Étape transversale : le FLE		ENSEIGNANT-E n°1	ENSEIGNANT-E n°2	COMMENTAIRES
QUELLES SPÉCIFICITÉS / QUELLES ADAPTATIONS POUR LE PUBLIC DE FLE ?				

TABLEAU N°3 : GRILLE-GUIDE POUR LES OBSERVATIONS

La grille-guide suit les différents points de la démarche didactique tel que P. Meirieu (1987, pp. 119-122) la décrit, à savoir une démarche en quatre étapes : objectifs, transformation des objectifs en parcours, choix des outils et des supports, évaluation. À cela nous avons ajouté une dimension transversale à toutes ces étapes discutée en cinquième point : les spécificités du FLE (adaptations, limites) dans l'enseignement de la littérature. Nos choix sont expliqués de façon linéaire ici dans un souci de clarté. Cela engendre, cependant, quelques répétitions quant aux explications des méthodes employées dans la mesure où les éléments constitutifs de la démarche didactique, dans la pratique, ne sont pas disjoints mais forment un tout composé d'items interdépendants.

Les objectifs

Lors des observations, nous avons cherché à mettre en évidence les finalités apparentes des cours observés en regardant ce qui semblait y être enseigné. J-L. Dumortier (cité dans Canvat, 2002) définit cinq composantes de l'enseignement de la littérature qui peuvent être considérées comme des finalités : éducation du goût[35], exercice du jugement de valeur[36], développement du sens de l'histoire des faits littéraires, acculturation[37] et émancipation. Si J-L. Dumortier souligne bien des finalités « dynamiques » axées, dans la formulation, sur les processus en jeu et un développement, K. Canvat (2002), lui, catégorise les « savoirs scolaires littéraires » qui peuvent également être pris comme finalités plus statiques de l'enseignement de la littérature. Il en distingue trois types : les savoirs socio-institutionnels correspondant aux institutions littéraires et aux différents agents du champ ; les savoirs formels correspondant aux genres et aux éléments constitutifs de ces derniers ; et les savoirs historiques à savoir les mouvements, les écoles et les auteurs. Les processus décrits par J-L. Dumortier et les savoirs classés de K. Canvat ne sont pas à prendre de façon distincte mais dans un ensemble. Les processus englobent des savoirs, et l'enseignement de certains savoirs déclenche alors certains processus. Les finalités exprimées jusqu'à présent relèvent de l'enseignement de la littérature sans distinction de contexte de L1 ou L2. M-F. Narcy-Combes (2006) ajoute une finalité propre à l'apprentissage d'une L2, justifiant la place de la littérature, et des trois grands genres

---

[35] Sur le goût de la lecture, voir aussi (Barthes, 1973 ; Demougin, 2009, pp. 413 ; Falardeau, 2004 ; Narcy-Combes M-F., 2006, pp. 153-155 ; Tauveron, 2002)

[36] Sur texte littéraire et valeur, voir aussi (Dufays, 2008 ; Dufays et Ronveaux, 1998)

[37] Sur l'acculturation, voir aussi (Chiss, David et Reuter, 2008 ; Tauveron, 2001, pp. 11)

littéraires (poésie, théâtre, textes narratifs) dans une approche communicative. En effet, la finalité du texte littéraire ne peut pas être prise dans un sens « utilitaire » de la communication. Le texte littéraire peut, cependant, se placer dans la perspective d'un objectif communicationnel concernant l'expression des sentiments et des émotions mais concernant aussi le développement d'un « plaisir de la lecture » en L2 (Narcy-Combes M-F., 2006, pp. 153-155). Ainsi, la poésie et le théâtre permettent de faire un lien entre sens-lexique-action (par le ton ou le jeu) et de travailler la mémorisation. Le texte narratif, lui, permettrait davantage le travail sur certains processus cognitifs d'inférences et de mise en réseau qui contribuerait au développement du plaisir de la lecture mais aussi à la constitution progressive d'un réseau personnel de références culturelles. On retrouve ici des croisements avec les finalités mentionnées par J-L. Dumortier et K. Canvat mentionnées plus haut.

Dans les enregistrements des observations, dans cette perspective, nous avons décrit et analysé, à l'aide des outils de l'analyse de contenu, les dimensions présentes pouvant relever des finalités, leur équilibre et enfin, leur agencement, qui relèvent de la programmation. Les consignes et les questions sont particulièrement intéressantes pour relever les orientations données et donc les conceptions sous-jacentes de ce que les finalités sont/devraient être pour l'enseignante lorsqu'elle s'adresse à son public. Cela est ensuite mis en regard avec l'interprétation de l'enseignante lors de notre rencontre en entrevue.

La transformation des objectifs en parcours

Le deuxième volet des observations correspond à la deuxième étape de la démarche didactique (Meirieu, 1987) à savoir la transformation des objectifs en parcours. Nous avons sous-divisé cette étape en deux éléments : la progression / programmation et l'(les) approche(s).

- *Le couple progression – programmation*

La didactique fait jouer deux concepts liés aux curriculums : la progression et la programmation. Comme É. Nonnon (2010) le souligne en s'appuyant sur les documents d'accompagnement des programmes de collège 5ème/4ème de 1996, la progression détermine un ordre « pour établir un itinéraire » alors que la programmation « distribue chronologiquement séquences et séances dans le calendrier scolaire ». Ainsi, pourrions-nous dire que le CECR et les référentiels l'accompagnant se situent du côté de la

progression et la mise en place par rapport à un nombre d'heures à une programmation. Cependant, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, l'apprentissage s'individualise de plus en plus en raison des progressions différentes. Les enseignants peuvent alors agir sur la programmation en amont mais la progression est moins appréhendable. Cela est d'autant plus vrai aujourd'hui avec la multitude de ressources et connaissances disponibles en ligne. Considérer ce paramètre, c'est considérer le « connectivisme » actuel (Siemens, 2005) ou la distribution sociale des connaissances (Salomon et Perkins, 1998) qui font que le programme proposé par l'institution n'est plus le seul itinéraire suivi par les étudiants (Asselin, 2010). Cependant, pour la littérature en langue étrangère, le niveau de programmation est déjà problématique sans considérer la progression des étudiants : on oscille entre finalités « littéraires » et finalités linguistiques.

Dans son article « Littérature et didactique », M-F. Narcy-Combes (2006, pp. 150) fait référence à la zone proximale de développement de L. Vygotski pour souligner le « *besoin d'aller chercher l'apprenant là où il se trouve pour le conduire un peu plus loin* ». Cette notion a autant d'importance pour l'apprentissage d'une langue que celui de la lecture et de la lecture de textes littéraires. On peut se demander si donner un texte à lire avec pour consigne « lisez le texte » est réalisable pour un public de langue étrangère dans un cours dit de littérature. De même, les questionnaires accompagnant la lecture sont-ils perçus par les apprenants comme une aide, comme une activité distincte venant dans un second temps ou comme un élément (obstacle) venant (dés)orienter la première lecture spontanée. Cela dépend notamment de la familiarité de ce type de textes et de ce type de questionnaires (Narcy-Combes M-F., 2006, pp. 153).

Nos observations visent donc à faire ressortir la programmation / progression prévue par les enseignantes ainsi que la manière dont cet itinéraire amène les étudiants à se familiariser avec ce type de textes.

- *L'(les) approche(s) / la (les) démarche(s)*

Après les finalités et la programmation / progression, la transformation des objectifs en parcours passe par un choix – de la part de l'enseignant qui peut être plus ou moins conscient et/ou de la part de l'institution – d'approches pour atteindre les finalités visées et mettre la programmation en pratique. Dans cette perspective, l'étude des différents rôles attribués/joués/pris/imposés par les différents acteurs, le déroulement des séquences en fonction qu'elles privilégient un apprentissage axé sur des savoirs, sur des processus, sur un équilibre entre les deux, sur un accès aux connaissances/compétences requises par

transmission, construction, collaboration ou par d'autres modes[38] permet alors de mettre en lumière les approches choisies pour favoriser l'apprentissage. M-F. Narcy-Combes (2006, pp. 152-153) propose, par exemple, trois étapes majeures pour la mise en place d'un dispositif didactisé pour la littérature comprenant une phase préliminaire consistant à expliquer la tâche et ses conditions de réalisation ; une phase de réalisation qui consisterait en un guidage au niveau des deux dimensions, linguistique et cognitive ; une dernière phase de rétroaction et/ou prolongement pour clore la séquence. Dans notre contexte de lecture et de travail sur le texte littéraire, nous voulons donc observer comment ces phases (ou d'autres phases/sous-phases) sont mises en œuvre, et à quel niveau, et également comment elles sont exprimées et mises en action. Par ailleurs, il est intéressant d'observer au cours de ces phases (qu'elles soient explicites ou implicites), les liens entre *input*, *output* et les effets de l'assimilation. L'assimilation, selon Piaget ou la nativisation, selon Andersen, (cités dans Narcy-Combes, 2009, pp. 28), renvoie au traitement des nouvelles informations. J-P. Narcy-Combes (1992) souligne que la phase d'assimilation correspond à l'adaptation de l'*input* par l'apprenant en fonction de la perception qu'il a de la langue cible. Ce n'est qu'ensuite, par « dénativisation » que l'apprenant « *adapte son interlangue aux règles externes que sont celles de la L2 pour lui* ». On peut imaginer que pour la lecture, comme pour l'apprentissage d'une L2, l'*input* sera d'abord traité sous le prisme de la culture 1 avant qu'une prise de distance ne se fasse pour déplacer la focalisation. Il est alors intéressant d'observer la prise en compte ou non, dans l'approche choisie, des acquis précédents des apprenants et de leur socle culturel personnel préexistant.

Cette partie des observations permet de dessiner une vue d'ensemble de l'approche ou des approches privilégiée(s). Cette vue d'ensemble doit alors être étudiée de plus près en regardant les différentes composantes de l'approche à savoir ce que P. Meirieu (1987) appelle les outils qui, dans notre cas, correspondent aux corpus, aux activités et aux ressources.

Le choix des outils et des supports

Cette recherche vise également à faire ressortir plus précisément ces choix de textes et leur organisation (chronologique, thématique, générique…). Cependant, cela se fait moins dans les observations que dans l'analyse des documents officiels (curriculum,

---

[38] Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique.

descriptifs de cours) et des entretiens. Les observations permettent, néanmoins, d'étudier l'exploitation qui est faite des corpus choisis.

- *Choix des textes et plaisir*

Comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, le plaisir de la lecture et les pratiques ordinaires sont des éléments importants à considérer en didactique de la littérature car ils sont associés à la motivation. Il est donc intéressant de voir si ce croisement de la lecture « sociale » et de la lecture « scolaire » est présent dans les choix didactiques. M-F. Narcy-Combes (2006, pp. 153) souligne que le plaisir joue un rôle dans l'apprentissage, à savoir si le texte « motive » le lecteur. Cette motivation peut venir de différents éléments : les « clins d'œil culturels » que l'on comprend, la familiarité avec un support (Narcy-Combes M-F., 2006, pp. 153), la curiosité que le texte déclenche (Tauveron, 2002). Il s'agit donc d'éléments non observables directement mais à travers l'analyse des interactions, le discours de l'enseignante sur le texte en s'adressant aux étudiants, les réactions des étudiants et les réponses de l'enseignante face à ces réactions sont des éléments à analyser.

- *L'exploitation des textes : questionnaires, activités.*

Lire un texte littérairement, comme nous l'avons vu, recouvre différentes postures. Les activités organisées autour du texte, la manière dont les activités sont amenées, réalisées, corrigées sont des éléments significatifs pour pouvoir décrire et analyser les postures choisies. Les observations nous permettent de mettre en lumière les activités privilégiées dans ce cours. Le mode d'exploitation des textes est, dans une certaine mesure révélateur de l'approche : une approche favorisant la langue et ayant le texte littéraire comme outil à disposition, ou le contraire, ou encore une approche créant une dynamique entre ces deux pôles. La littérature, portant le plus souvent sur un support écrit et étant inscrite dans une tradition écrite, est souvent associée à des activités faisant appel aux compétences de lecture et d'écriture. À travers les observations, nous cherchons à étudier la place donnée à l'oral et à l'écrit car nous avons vu en première partie, que la lecture littéraire peut tirer profit d'approches plus centrées sur la confrontation entre pairs, notamment à l'oral.

L'évaluation

La dernière étape de la démarche didactique est l'évaluation. Cette partie dépend, en principe, totalement des étapes précédentes. Cependant, comme S. Richard (2006, pp. 183) le souligne, les finalités de l'enseignement de la littérature étant encore floues et dans le même temps multiples, il est difficile de dessiner un cadre pour l'évaluation qui se devrait d'évaluer l'accomplissement de ces finalités. Donc sans finalités précises, il ne peut vraiment y avoir d'évaluations précises. De plus, l'évaluation, et particulièrement lorsqu'elle est sommative, est vue comme devant se baser sur des critères objectifs applicables à tous. Or, la lecture littéraire est caractérisée par sa singularité. Dès lors, la mise en place d'une évaluation objective semble inappropriée voire impossible. Sève (cité par Tauveron, 2005) l'exprime ainsi en y ajoutant une deuxième difficulté, celle du découpage pour évaluer des items précis alors que les items ne font sens que s'ils sont pris dans leur ensemble et dans les relations entre eux :

> *D'un côté en effet, le travail autour de la lecture littéraire vise l'interaction entre l'élève et le livre, interaction qui sollicite l'investissement le plus intime de la subjectivité de l'élève. De même qu'une mère ne s'approche pas de l'intimité corporelle de son enfant sans précaution ni sans s'interdire un regard intrusif, de même un maître ne s'approche pas de l'intimité intellectuelle d'un élève sans précaution, sans se méfier d'un regard normatif. Une évaluation suppose des critères transférables d'une situation à l'autre, d'un élève à l'autre alors que le travail sur la lecture littéraire suppose justement un travail sur la singularité de ce texte-là et de cet élève-là, dans ce moment-là… Enfin, le souci d'évaluer découpe des savoirs ou savoir-faire isolés, alors que le travail de lecture est nécessairement systémique.*

C. Tauveron (2005) poursuit avec le problème de l'évaluation de lecture littéraire et de l'absence de traces. Il faut alors « provoquer » des traces par la rédaction d'écrits ou la mise en place d'activités orales mais dans tous les cas, il s'agit d'arriver à une production pour l'évaluation d'une activité de réception. Ces traces peuvent alors prendre de nombreuses formes comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique : la dissertation et le commentaire mais aussi des carnets de lecture (Schneider dans Dufays, 2008), des cercles de lecture (Hébert, 2004), des brouillons (Fabre-Cols, 2004) ou encore plus généralement les différents outils pré-rédactionnels comme les listes, les plans mais aussi les dessins et croquis (Lumbroso, 2007, 2008). Nous cherchons donc dans nos observations à faire ressortir ces traces liées à l'évaluation afin de voir comment elle est mise en place (écrite, orale, *feedbacks*, formelle, informelle, etc.).

Les spécificités du FLE

Les différents éléments ci-dessus constituent les grandes étapes d'une démarche didactique. Cependant, le public qui nous intéresse, étant apprenant d'une discipline en langue étrangère, cette dernière devient une composante dont il faut tenir compte. Cette dimension est présente aux différents niveaux de la démarche. Cependant pour éviter les répétitions, nous avons décidé de faire un paragraphe distinct pour cet élément à observer. En effet, les finalités de l'enseignement de la littérature à un public de L2 peut prendre trois directions : une approche entièrement littéraire sans prise en compte de la dimension linguistique « étrangère », une approche entièrement basée sur l'apprentissage d'une L2 ou enfin une approche mixte associant les deux, ou du moins prenant en compte l'une au service de l'autre et vice-versa. La création du parcours d'apprentissage varie en fonction des dimensions à inclure, ce qui influe, par conséquent, le choix des outils et des supports. Enfin, comme nous l'avons dit précédemment, si l'évaluation est fonction des finalités, il y a aussi, possiblement, des éléments spécifiques à la L2 à observer et analyser.

Nous avons donc choisi d'observer le recours à la langue maternelle, l'arabe en l'occurrence ou à l'anglais si l'enseignante n'est pas arabophone, le recours à la traduction et au *translanguaging*[39] et aux discours accompagnant ces alternances. L'analyse des enregistrements des observations, à travers les éléments décrits ci-dessus, cherche aussi à montrer la direction privilégiée dans l'enseignement de la littérature en L2, à savoir si les activités se placent davantage dans une perspective langagière ou littéraire.

Ces observations sont ensuite mises en regard avec le curriculum, les descriptifs de cours rédigés par les enseignantes et distribués aux étudiants au début du semestre. Ce croisement de trois types de données nous a permis de préparer les entretiens semi-dirigés avec le corps enseignant.

4.3.3. Les entretiens

Le deuxième volet de notre protocole consiste en une série d'entretiens compréhensifs semi-dirigés (Kaufmann, 1994) lors desquels les enseignants sont amenés à parler de leurs propres choix et pratiques.

---

[39] Voir chapitre 2 (2.2.3).

4.3.3.1. Plan d'entretien

Nous avons créé un plan d'entretien[40] qui nous a servi de guide pour les grandes parties à traiter. Comme A. Blanchet et A. Gotman (2012, pp. 58) le décrivent, il s'agit d'y écrire les thèmes, les questions que l'on souhaite explorer d'une part et d'autre part les stratégies pour « *maximiser l'information obtenue sur chaque thème* ». L'entretien étant semi-dirigé, notre objectif est de laisser parler les enseignantes et de les relancer si nécessaire. L'objectif de ces entretiens est de compléter et croiser ce que nous avons observé. L'entretien est « *conçu pour apporter une information biographique* » (Blanchet et Gotman, 2012, pp. 17). En effet, nos entretiens cherchent à croiser les pratiques des enseignantes avec leur discours sur ces dernières. Dès lors, le discours produit est à dominante référentielle, soit plutôt descriptif et narratif (Blanchet et Gotman, 2012, pp. 30) dans la mesure où les enseignantes sont amenées à parler de leurs propres pratiques mais aussi de leurs propres expériences personnelles. Ce dernier point rejoint ce que D. Bertaux (2010) appelle « les récits de vie » qui permettent, dans notre contexte, de faire le lien entre choix extérieurs (éléments issus de la formation, de l'institution…) et choix plus personnels (éléments issus d'expériences personnelles).

4.3.3.2. Enjeux des entretiens

Les entretiens ont donc été réalisés après les observations afin que ces entretiens viennent éclairer ces dernières. Le choix de cet ordre permet également que les questions et la discussion n'influent pas sur les pratiques observées. F. Cicurel (2011, pp. 54) souligne à ce sujet, en le posant comme limite du « dire » sur l'agir, que le discours de l'enseignant sur son action risque de consister moins en une explication de l'action qu'en une construction postérieure à celle-ci dans la mesure où il n'est pas habitué à verbaliser son « faire ». Ces données sont intéressantes car elles se présentent comme des auto-commentaires sous forme de justifications, d'explications, de critiques ou de reconstructions de leurs propres pratiques ou d' « auto-consignes » (Lumbroso, 2010) sur leurs pratiques à venir. Le moment de la mise en discours est donc à prendre en compte avec un certain recul. Ce phénomène de reconstruction est, cependant, vu comme

---

[40] Voir annexe n°3.1. (cf. volume 2 p.277)

« normal » et logique par M. Blais et S. Martineau (2006) qui, dans leur article sur l'analyse inductive, montrent que « *le sens est attribué a posteriori dans une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures* ». A. Blanchet et A. Gotman (2012, pp. 23) décrivent également les discours recueillis lors des entretiens comme des « *faits de paroles* » qui « *concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)* ». B. Lahire (2011) rejoint cette notion de construction du sens des expériences en mettant en regard les paires action-discours sur l'action, et passé-présent de l'acteur. Il inscrit sa réflexion dans une discussion construite sur les théories de Hume et Halbwachs pour montrer une certaine disposition de l'individu liée à ses expériences passées. Le passé est alors vu comme une dimension « incorporée » alors que le présent, lui, est « contextuel ». Ces deux dimensions se rencontrent donc dans l'action et les choix qui en sont l'origine. Dans ce cheminement, B. Lahire, tente de trouver un équilibre entre ces deux pôles en se distanciant de Bourdieu, qui, à travers la notion d'habitus, surévalue, selon lui, l'impact du passé par rapport au présent sur les actions des individus. En effet, analyser des situations uniquement sous le prisme du « passé » serait nier l'influence du contexte actuel (expérience présente ou discours présent), qui, à son tour, deviendra expérience passée « incorporée ». B. Lahire, ici, décrit d'ailleurs comme le présent n'est pas à prendre comme une conséquence de causes à trouver dans le passé incorporé mais plutôt un élément définissant « *ce qui, du passé incorporé, peut être actualisé* » (Lahire, 2011, pp. 47). Ceci est à prendre en compte de façon significative lors des entretiens suivant les observations car une partie du discours sera construit à partir de l' « incorporé » mais la discussion présente, qu'est l'entretien, jouera le rôle actif, activateur venant modifier/(re)construire la perception d'une situation et, par conséquent, transformer le discours sur la pratique passée.

Afin d'obtenir plus de recul et une vision plus globale du « dire » des enseignants, nous avons choisi d'inclure deux dimensions dans les entretiens. Il s'agit d'une part d'écouter les enseignantes dans une « réflexion-évaluation » de leurs pratiques (Cicurel citée dans Lahire, 2011) associée à des passages de récits de vie (Bertaux, 2010). L'enseignante est alors amenée à s'exprimer d'une manière générale sur ses pratiques et ses conceptions du travail d'enseignant de langue et littérature dans ce contexte sur les divers points de la démarche didactique observée (voir la grille-guide pour les observations ci-dessus). Puis, au fil de la discussion, l'entretien cherche, d'autre part, à questionner les pratiques à partir d'exemples concrets sélectionnés dans les enregistrements effectués lors

des observations. Il s'agit alors de poursuivre les entretiens dans une approche d' « auto-confrontation » (Cahour citée dans Bigot et Cadet, 2011). Les enseignantes peuvent alors commenter, éclairer, mettre en mot – et peut-être, en effet, (re)construire – l'observable par les multiples dimensions non-observables qu'elles sont les seules à pouvoir expliciter ou interpréter à travers un métadiscours. En effet, comme le souligne J. Rey-Debove (citée dans Portine, 1997) au sujet du métalangage, le recours au « méta » est nécessaire « *lorsqu'il faut ajuster le discours à ce qu'il est censé désigner et signifier pour rappeler, pour apprendre pour désambiguïser* ». Cette fonction correspond aux objectifs des entretiens. Ces discours sur les pratiques permettent alors d'analyser plus profondément les choix effectués, appliqués ou non, en saisissant mieux les motivations sous-jacentes.

Le croisement des données recueillies pour les enseignantes – par observations et entretiens – permet également de questionner l'importance de la relation entre les choix et le profil de l'enseignante sur les pratiques, notamment par rapport à sa formation initiale et son discours sur la discipline.

4.4. Choix des méthodes pour le recueil de données : du point de vue de la situation d'apprentissage

Après avoir explicité nos méthodes pour le recueil de données concernant l'enseignement, il nous faut maintenant nous placer dans la perspective de l'apprentissage. Cette dimension fait bien sûr partie des observations décrites dans la section précédente, cependant d'autres données, entièrement axées sur l'apprenant et son apprentissage sont également à considérer.

4.4.1. Le questionnaire

Nous avons distribué un questionnaire aux étudiants avant le premier cours pour étudier leurs représentations de la littérature ainsi que leurs attentes pour ce type de cours. F. de Singly (2012, pp. 17) montre que si l'entretien est une méthode à privilégier pour le recueil de données portant sur des justifications, le questionnaire, est quant à lui, plus adapté pour relever les « perceptions ». Par ailleurs, ayant été enseignante dans ce

département, certains étudiants nous connaissent. Le questionnaire est donc également un moyen d'anonymiser les discours car étant donné le rapport pré-existant, certains étudiants ne répondraient peut-être pas aussi librement en face-à-face.

Le questionnaire[41] a été réalisé sur *Google Docs*. Il est divisé en trois parties : une partie sur ce que la littérature représente pour l'étudiant, une partie sur la littérature dans son parcours scolaire et universitaire, et une troisième partie sur sa pratique de la lecture. Le questionnaire est précédé de deux questions sur le profil de la personne afin de connaître son âge et ce qui l'a motivée à choisir un cursus de français à l'université.

4.4.2. Le journal de bord

Tout au long des observations, nous avons demandé aux étudiants de remplir un journal de bord portant sur les activités réalisées en lien avec ce cours. Il s'agit, à la suite de C. Tauveron (2005), M. Hébert (2004), S. Richard (2006), O. Lumbroso (2007), de créer une trace des processus en jeu et des représentations. Ce journal de bord se présente comme un support très simple avec le type d'activité réalisée (lecture, recherche…), la modalité du travail à savoir obligatoire ou volontaire, le ressenti en termes de positif et/ou négatif et sa justification, le type de problèmes rencontrés s'il y en a et ce qui a été fait pour essayer de les résoudre. Cependant, ce travail de création d'une trace, tout comme la mise en discours des pratiques enseignantes, peut influencer les stratégies de l'apprenant (Develotte, 2006). Cette technique de recueil de données peut donc avoir un double impact dans notre recherche. En effet, le premier est de pouvoir éclairer les processus en jeu et la réception de l'action enseignante par les apprenants. Le second est de mesurer l'impact de ce type d'outil sur la situation d'enseignement-apprentissage qui nous intéresse. En effet, si ces journaux de bord sont complétés régulièrement et rigoureusement durant tout le semestre, une évolution dans les ressentis et les processus peut possiblement ressortir de ces traces.

---

[41] Pour voir le questionnaire :
https://docs.google.com/forms/d/1I5cVxXpI7qt9vqXBdjbRmAxyfCC6RZSQb46e2PpsblY/viewform

Exemplaire du journal de bord hebdomadaire

JOURNAL DE BORD : *du* _____ *au* _____

Qu'est-ce que je dois faire ?
Tu remplis ce tableau chaque semaine à chaque fois que tu fais quelque chose en lien avec le cours de littérature (lectures obligatoires ou volontaires, exercices, commentaires, analyses, recherches à la bibliothèque ou sur Internet, exposés…).

Pour chaque chose que tu fais (même si c'est tout petit), tu notes la date, si c'est obligatoire ou volontaire, puis tu écris le type de travail (lecture, recherche, exercices, commentaires…), puis tu notes si ta réaction a été positive ou négative et pourquoi. Enfin, si tu rencontres un ou plusieurs problèmes, tu les écris et dans la dernière colonne tu expliques ce que tu as essayé de faire pour tenter de résoudre le problème en question (même si tu penses que ce que tu as essayé ne marche pas☺).

Date	Obligatoire / Volontaire	Type de travail *(lecture + titre du texte, recherche (sur quoi ?), commentaire (sur quoi ?), exposé (sur quoi ?)…*	Réactions (+/-) Pourquoi ?	Problèmes rencontrés	Qu'est-ce que tu as fait pour essayer de résoudre le problème ?	As-tu réussi à résoudre le problème ?

Bilan de la semaine en littérature

Que penses-tu de ton travail ? Que penses-tu devoir changer pour faciliter ton travail ? Qu'est-ce que tu as aimé faire et pourquoi ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Ces données constituent, dans une certaine mesure, une photographie des apprenants dans leur rapport à la littérature comme discipline : leurs représentations et attentes ainsi que leurs possibles évolutions au cours du semestre grâce au questionnaire et journaux de bord ; la manière de procéder dans les activités qui leur sont demandées grâce aux observations de classe et également aux journaux de bord hebdomadaires.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons détaillé nos choix méthodologiques d'abord concernant nos approches puis concernant nos méthodes de recueil de données.

Nous nous plaçons donc dans une approche mixte et dialectique mais prenant comme point d'ancrage une approche inductive et une approche compréhensive. L'approche inductive nous permet de considérer le terrain comme base à partir de laquelle nous pourrons construire notre thèse et non comme vérification d'hypothèses et de théories. Cependant, pour une meilleure compréhension et une prise de recul efficace, nous positionnons notre recherche dans un dialogue entre terrain et théories. L'approche compréhensive est une conséquence logique de l'approche inductive à savoir que, comme le souligne J-P. Narcy-Combes et J. Walski (2004), « *ce qui importe, c'est le sens que les personnes donnent à leur action* ». Nous cherchons donc avant tout à comprendre les particularités de notre terrain. Dans cette perspective, nous avons choisi d'avoir recours à différents types de données (documents officiels, enregistrements, témoignages) et différentes méthodes (observations, questionnaires, entretiens, journaux de bord) pour les recueillir de manière à mieux saisir les différents aspects du terrain dans un premier temps, et à pouvoir construire nos résultats par généralisation progressive grâce à une prise de recul dans un deuxième temps.

PARTIE 3 : Analyse des données empiriques : un état des lieux

Dans les deux parties précédentes, nous nous sommes attachée à construire notre cadre théorique afin de stabiliser nos objets de recherche et les concepts (chapitres 1 et 2) ; à présenter notre contexte pour situer les enjeux (chapitre 3) ; et à poser notre cadre méthodologique en justifiant nos choix de données, de méthodes de collecte de ces données et d'analyse (chapitre 4). Maintenant que le cadre est posé, nous allons, dans cette partie, décrire, analyser et interpréter nos données. Il s'agit d'abord de présenter les documents officiels (curriculum et descriptifs de cours) notamment sur ce qu'ils apportent comme cadre à l'enseignement de la littérature en termes de programmation/progression, d'approches littéraires et didactiques. Une fois le cadre connu, nous observerons sa mise en place concrète afin de mettre en lumière les zones de cohérence et d'écart entre discours institutionnel et réalité du terrain où trois groupes d'acteurs (institution, enseignants et étudiants) interagissent.

Chapitre 5 : Ce que les documents officiels prescrivent

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser aux documents officiels qui encadrent la formation au niveau du département avec le curriculum et au niveau de chaque cours avec les descriptifs de cours. J. Leplat (2004, pp. 199) catégorise les documents prescriptifs en deux types : le premier type « *consiste à transformer la tâche pour la rendre compatible aux compétences de l'opérateur* », ce qui pourrait correspondre par exemple aux consignes d'activités ; le deuxième type, par contre, « *consiste à améliorer les possibilités d'action de l'opérateur* ». Il souligne alors que ce type de document prescriptif joue « *la fonction de mémoire externe* ». Cette description correspond bien à la fonction du curriculum d'un département universitaire ou des descriptifs de cours, car J. Leplat montre bien que la frontière du descriptif/informatif et du prescriptif est parfois floue.

Les trois types de documents présentés dans ce chapitre – le curriculum, les descriptifs de cours et les corpus – seront principalement décrits. En effet, il s'agit de les

introduire comme documents encadrant les pratiques pour ensuite pouvoir nous y référer au fur et à mesure que nous étudierons les pratiques réelles et les discours sur ces dernières.

5.1. Le curriculum

Le programme suivi actuellement a été implémenté en 2010. Les objectifs généraux de ce programme de licence sont énoncés dans un document de 17 pages[42] retraçant d'abord la « mission » de cette formation, puis le cheminement du passage du programme précédent (2003-2009) au nouveau programme. Enfin, le document dessine le cadre général de la licence avec des objectifs globaux attribués aux différents cours. Ce cadre est divisé en trois grandes parties : « Connaissances et compréhension des langues et cultures francophones », « Méthodologie de la recherche » et enfin « Disciplines » (littérature, traduction, linguistique). Dans cette section, nous allons décrire la place accordée à la littérature dans le curriculum. Le détail de ces cours est traité dans la section suivante consacrée aux descriptifs des cours de littérature.

5.1.1. Langue et littérature dans le curriculum

Le programme souligne d'abord les objectifs professionnels possibles à l'issu de la formation mais aussi le niveau de langue – B2/C1 – à acquérir en quatre ans. Sachant que la plupart des étudiants intégrant ce cursus n'ont jamais fait de français avant, la formation se doit d'être rapide et efficace pour atteindre un tel objectif. Cependant, ce même document, plus loin, déplore le niveau « *bien inférieur à celui désiré et exigé* », problème confirmé « *par les universités françaises, dans lesquelles [les] étudiants sont inscrits en master* ». C'est de ce constat que le programme a été redéfini en augmentant le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la langue et en y ajoutant la possibilité d'approfondir ses connaissances dans deux disciplines – en linguistique ou en littérature – avec l'ajout d'un cours supplémentaire optionnel dans ces deux domaines. Par ailleurs, il est intéressant de rappeler, ce que nous avons mentionné dans la première partie, que le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues intègre les textes littéraires à partir du niveau B2. Cela signifie donc pour notre contexte que la littérature,

[42] Voir annexe n°1.1. (cf. volume 2 p. 6)

théoriquement, si l'on ne prend en compte que la langue cible étudiée comme point de référence, ne pourrait être étudiée qu'à la toute fin de la formation, ce qui laisse peu d'espace pour l'acquisition d'une culture littéraire avec ce qu'elle implique de connaissances mais aussi de compétences propres. Cependant, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique il existe des moyens de rendre ces textes accessibles plus tôt avec une maîtrise moindre de la langue. Dans notre contexte de recherche, le premier cours de littérature est proposé au sixième semestre de la formation soit à partir du niveau B1. Il s'agit d'un cours introductif (FREN321 – « Introduction aux littératures francophones »). Puis un autre cours obligatoire, portant sur l'analyse littéraire (FREN423 – « Lecture et analyse de textes littéraires 1 »), est donné le semestre suivant et enfin le cours optionnel, approfondissant l'analyse (FREN425 – « Lecture et analyse de textes littéraires 2 »), est proposé pour le dernier semestre du cursus. La littérature, à l'université de Birzeit, est donc enseignée comme discipline une fois le niveau B1 acquis.

5.1.2. La littérature dans le curriculum : discipline en rupture ou en continuité avec le programme général ?

5.1.2.1. Regard sur la formulation des objectifs

De la connaissance au savoir

Dans une vision globale du programme, il est intéressant de noter qu'une majorité d'objectifs (24/44) est formulée en termes de « connaître », donc d'un apprentissage, *a priori*, davantage fondé sur l'acquisition de connaissances plutôt que de compétences et savoir-faire. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, B. Aumont et P-M. Mesnier (2006) caractérisent les « connaissances » comme des éléments factuels qui demeurent extérieurs au sujet, par opposition aux savoirs qui, eux, en sont la forme appropriée. Cette majorité d'objectifs en termes de connaissances fait également écho à ce que nous avons décrit en première partie sur la prédominance de savoirs déclaratifs qui limite l'acquisition de savoirs procéduraux en ne prenant en compte qu'une partie de la situation complexe d'apprentissage, que ce soit en langue ou en littérature (Fijalkow, 1995 ; Giasson, 2007).

La littérature dans les cours de langue

L'objectif présenté comme commun à tous les cours de langue est la connaissance de « *différents aspects de la culture francophone et [de] les comparer avec la culture palestinienne : habitudes culturelles, art (art, cinéma, littérature, chanson)* ». Cette formule montre une volonté de mettre en place une approche interculturelle de l'apprentissage. Cependant le choix même des termes laisse voir le risque d'une vision dite interculturelle tendant finalement à la juxtaposition de deux cultures comme deux ensembles homogènes, en ne se basant que sur des constats sans « *dépasser l'expérience première* » de la comparaison qui permettrait une conceptualisation complexe en évitant les risques d'« *amalgames et des réductions* » (Abdallah-Pretceille, 1996, 1999). Notons aussi qu'un objectif similaire est répété de nouveau pour les cours de langue et d'actualité (qui sont la continuité des cours de langue à partir du niveau B1) : « *Connaître les événements artistiques et culturels francophones* ». Ces formulations sont très larges et ne précisent pas ce qu'on entend par « les événements ». Il est aussi surprenant qu'aucun des trois cours de littérature ne soit mentionné dans la colonne précisant les enseignements visant ces objectifs dans la mesure où la littérature est une partie de la vie artistique et culturelle. Cependant, cette absence de mention explicite de la littérature peut être le signe d'un décloisonnement de la littérature à travers une approche progressive installant une base sur laquelle la littérature, en tant que discipline, peut ensuite venir se placer. Le socle ne se construirait donc pas soudainement à partir du sixième semestre mais progressivement sans que ce soit présenté aux étudiants comme étant un travail « sur » de la littérature à proprement parler. Il est vrai que dans une perspective de culture générale, proposer des textes « reconnus » comme littéraires de façon institutionnelle n'implique pas forcément d'en faire une lecture littéraire au sens d'un choix conscient d'une posture par rapport à un texte. En effet, comme nous l'avons déjà montré (voir 1.3.3.2.) en nous appuyant sur l'étude d'É. Riquois (2010) sur la place des textes littéraires dans les manuels de FLE, le texte littéraire peut faire office de support textuel au même titre que n'importe quel autre document. Cette approche peut viser la mise en place, dans un premier temps, d'un réseau de connaissances factuelles/encyclopédiques comme des noms d'auteurs, des époques, des mouvements, des idées nécessaires à la littérature et son intertextualité (Collès et Dufays, 2007 ; Falardeau, 2004 ; Tauveron, 2001).

5.1.2.2. Regard sur la place du texte littéraire dans les objectifs

Dans la partie portant sur « la connaissance et la compréhension de textes », on observe dans la mise en page une progression ou une gradation de l'accès aux divers types de textes. En effet, un premier point montre que l'étudiant à l'issue de sa formation « *connaîtr[a] et comprendr[a] les différents types de textes (informatif, descriptif, argumentatif, narratif)* ». Ici dans cette liste, on observe déjà une classification des types de textes avec des structures de plus en plus complexes mais néanmoins réunis sous le même point. Puis, le point suivant, quant à lui, précise que l'étudiant « *comprendr[a] des textes littéraires* ». Le texte dit « littéraire » est donc placé ici dans une catégorie distincte des autres textes. Le curriculum ne précise pas ce que la notion de texte littéraire recouvre ici mais il est néanmoins intéressant de remarquer que ce « type » de texte apparaît comme à part, du moins dans l'espace qui lui est consacré dans le curriculum. Cela montre une conception de la littérature faisant référence, dans une certaine mesure, à une forme de matérialité du texte littéraire plutôt qu'aux processus constituant une lecture littéraire comme nous l'avons définie dans le premier chapitre (1.2).

5.1.3. Quelle approche de la littérature se dessine dans le curriculum ?

Dans la partie spécifiquement consacrée aux disciplines proposées dans la licence, et dont la littérature fait partie, les objectifs sont de nouveau énoncés majoritairement en termes de connaissances : 4 « connaître » contre 2 « comprendre ». Ces connaissances portent d'une part sur « *les mouvements littéraires* », « *les auteurs* » et « *les textes fondateurs de la littérature française* », ce que K. Canvat (2002) appelle les savoirs historiques et, d'autre part, sur « *la méthodologie de l'analyse littéraire* » ou selon K. Canvat (2002) les savoirs formels, ce qui laisse voir une approche plutôt historique de l'enseignement de la littérature et également assez française. Seul le dernier point, portant sur la compréhension des « *particularités de l'écriture liées à un sujet spécifique* » comme

l'écriture des femmes, des immigrés, des opprimés ouvre la porte aux littératures plus généralement de langue française.

Deux fils conducteurs semblent donc se dessiner dans le programme de littérature : une approche historique française d'une part et une approche thématique autour du concept de « minorité » d'autre part. On observe un décalage entre la présentation de la « matière » française sous l'angle de la connaissance (3 des 4 objectifs en lien explicite avec la littérature française sont formulés en termes de « connaître ») et celle du thème des minorités en termes de « comprendre ». Cela permet de se demander si ce décalage révèle une vision des « classiques » de la littérature française qu'il faudrait « apprendre » car elle traite d'un objet qui serait, d'une certaine manière, sacré et une vision des littératures dites de langue française permettrait un travail plus réflexif. On peut également se demander s'il agit d'une stratégie d'appropriation qui partirait de l'idée que la thématique choisie permettrait davantage aux étudiants de s'y identifier et donc de mieux se l'approprier que des textes temporellement (et peut-être thématiquement) plus éloignés.

Le curriculum, bien que traitant de la littérature seulement en quelques lignes, semble se diriger vers une approche qui favoriserait l'histoire littéraire pour la base de culture générale et une approche thématique pour les textes plus récents. Cependant, le curriculum demeure large et succinct et se pose donc uniquement comme cadre établissant une progression globale.

5.2. Descriptifs de cours

À l'université de Birzeit, chaque enseignant doit rédiger un descriptif de cours qui doit être envoyé aux étudiants avant la première séance. Tous les descriptifs suivent la même structure : description et objectif général du module, stratégies d'enseignement et d'apprentissage, objectifs détaillés, références bibliographiques, calendrier de travail.

5.2.1. Langue et littérature dans les descriptifs de cours

Les trois descriptifs[43] montrent que ces cours ont une double finalité : l'une visant une formation littéraire et l'autre l'apprentissage d'une langue. Commençons par regarder le paragraphe de présentation de l'objectif général de chaque cours. Nous discuterons à partir ce tableau la place de la langue dans un premier temps et de la littérature dans un second temps.

Intitulé du cours	Objectif général présenté dans le descriptif de cours
FREN321	Ce cours s'adresse aux étudiants en cours d'acquisition du niveau B2 en français. (…) L'objectif de ce cours est **d'initier** l'étudiant aux littératures francophones **à travers des textes variés et des thématiques récurrentes dans ces littératures.** Dans ce cours l'étudiant **découvrira différents contextes** d'émergence et de production des littératures francophones (historique, social, politique). L'étudiant sera **sensibilisé à l'analyse littéraire** des textes qui sera abordée de façon plus approfondie en cours d'analyse de textes littéraires.
FREN423	Ce cours (…) vise à la **mise en œuvre de techniques et méthodes d'analyse** des textes littéraires autant qu'à l'approfondissement des connaissances linguistiques. Il vise également à renforcer la capacité à analyser le fonctionnement interne d'un texte littéraire en étant attentif **aux composantes essentielles d'un texte littéraire : narrateur, personnage, lieu, temps, histoire, description, récit, figures de style, structure et progression.** Ce cours a pour objectif principal de **sensibiliser l'étudiant au texte littéraire** d'une part, de l'amener à **écrire un commentaire composé** de plus de 900 mots pour analyser un texte (récit, poème, théâtre), d'autre part. Le cours sera réparti selon les composantes du texte. Nous analyserons **plusieurs textes en mettant l'accent à chaque fois à l'une de ses composantes.** À partir d'extraits de textes littéraires variés, des nouvelles, des poèmes, on esquissera une méthode d'explication de textes. Les lectures permettront également de rassembler des outils d'analyse et **d'envisager des problématiques littéraires générales.** On travaillera la présentation (orale et écrite) de ces explications à travers des exercices réguliers et progressifs. L'objectif final est d'amener les étudiants à **rédiger un commentaire d'analyse littéraire** dont le plan sera exploré au fur et à mesure de l'avancement du cours. L'analyse du texte littéraire est en soi une recherche de sens. Parce que son sens est plus complexe, le texte littéraire offre la possibilité de ce jeu entre l'examen, l'hypothèse et la compréhension.
FREN425	Ce cours vise à **l'application des techniques et méthodes d'analyse** des textes vus dans le cours précédent, **selon une thématique générale** choisie chaque semestre. Ce semestre, le thème proposé est « littérature et altérité ». **À travers la lecture régulière des textes** : récit, poésie, essai, théâtre, les étudiants seront amenés à **découvrir ce concept, le questionner, contempler ses différentes figures** d'un texte à l'autre et **analyser la mise en écriture** de ses formes et figures, ses

[43] Pour les descriptifs complets, voir annexes n°1.2.1.(cf. volume 2 p.23), n°1.2.2. (cf. volume 2 p.35) et n°1.2.3 (cf. volume 2 p.45).

	représentations dans la forme et le fond de chaque texte, **ses liens avec d'autres concepts** comme l'identité, l'étrangeté, etc. Le cours a également comme objectif l'approfondissement des connaissances linguistiques d'un niveau C1, et des compétences liées à **la rédaction d'un commentaire composé** (problématique, plan, axe, etc.).

TABLEAU N°4 : DESCRIPTION ET OBJECTIF GENERAL PRESENTE DANS LES DESCRIPTIFS DE COURS

5.2.1.1. La langue dans les descriptifs de cours de littérature

Dans le tableau ci-dessus, nous avons souligné ce qui fait référence à la langue. Le premier cours ne mentionne pas d'objectif en termes de langue. Seul le niveau requis pour suivre le cours est stipulé. En revanche les deux cours suivants mettent en avant « l'approfondissement » de la langue comme objectif central au même titre que la littérature. Cependant, si l'on regarde la totalité des descriptifs de ces deux derniers cours, la plupart des objectifs ne traitent pas de l'approfondissement de la langue en tant que tel. Il est vrai que langue et littérature sont intimement liées mais il est néanmoins intéressant de noter que les points abordant explicitement le contexte de L2 se trouvent dans la partie consacrée aux stratégies d'apprentissage :

> *« S'auto-évaluer et analyser ses erreurs pour éviter de les répéter » (FREN423)*
>
> *« Faire le lien avec les autres cours : écrit, linguistique, méthodologie de la recherche pour l'analyse et la compréhension » (FREN423)*
>
> *« Profiter des lectures dans ce cours ou dans les autres cours afin d'améliorer l'expression écrite mais aussi la méthode de travail d'analyse. » (FREN425)*
>
> *« Analyser ses erreurs en les notant régulièrement afin d'éviter leur répétition » (FREN425)*

Une ligne dans les résultats attendus à la fin des deux cours FREN423 et FREN425 porte sur la langue : « *être capable de s'auto-corriger* », ce qui est décrit entre parenthèses comme étant le « *respect du code grammatical et orthographique* ».

Si, dans la formulation de l'objectif général des cours, l'apprentissage / approfondissement de la langue est présenté comme aussi important que le travail littéraire,

dans le détail, il apparaît que le cours vise avant tout la discipline et place l'approfondissement de la langue comme élément transversal et implicite.

5.2.1.2. La littérature dans les descriptifs de cours

Dans cette section, nous allons d'abord étudier les finalités exprimées de manière globale dans l'introduction du descriptif que nous avons reproduite dans le tableau ci-dessus, puis nous regarderons plus en détails les objectifs formulés en termes de « résultats attendus ».

Quelles finalités pour chaque cours ?

Dans le tableau ci-dessus, nous avons mis en gras ce qui relève des objectifs en lien avec le travail en littérature ainsi que les moyens proposés.

Le cours FREN321 se présente comme un cours d'initiation (« *initier* », « *découvrir* », « *sensibiliser* ») à la littérature visant avant tout une exposition à un certain nombre de textes et de contextes. L'approche privilégiée, ici, apparaît comme une lecture des textes sous le prisme de l'auteur et de son contexte de production. On remarque aussi deux entrées distinctes : l'une historique ou chronologique par l'histoire des contextes d'émergence et de production des littératures francophones, et l'autre thématique par le traitement des thèmes « *récurrents dans ces littératures* ».

Le cours FREN423 apparaît plus technique dans la mesure où les objectifs du cours s'expriment en termes de « *mise en œuvre de techniques* », de travaux axés sur le découpage en « *composantes essentielles des textes littéraires* » – mentionné à deux reprises, et sur la capacité à rédiger un commentaire composé – également mentionnée deux fois.

Le cours FREN425 présente des objectifs plus variés allant de l'application des techniques apprises précédemment à la rédaction du commentaire composé. Le passage du cours précédent centré sur les techniques à la rédaction du commentaire composé dans ce cours se fait par l'ajout d'une dimension centrée sur la conceptualisation et la mise en réseau des concepts et des textes.

On observe donc une progression et un lien entre les trois modules. L'étudiant est d'abord initié à un genre de texte et à un mode de lecture (en lien avec l'auteur et les contextes de production pour ce cours), pour ensuite acquérir des outils techniques de

l'analyse littéraire traditionnelle, pour finalement croiser le tout dans une approche moins centrée sur un texte que sur la littérature comme réseau. Cette progression peut être décrite en termes de découverte, apprentissage, (ré)emploi. On note également que les trois cours proposent de travailler sur une grande variété de textes. La démarche semble donc viser la connaissance d'un panorama littéraire plutôt que le travail détaillé sur une œuvre précise.

Dans la formulation de ces objectifs généraux, on remarque qu'il n'est fait référence à la compréhension des textes qu'une seule fois (dans le descriptif du cours FREN423). En revanche, l'analyse est mentionnée dix fois (1 fois pour le FREN321, 7 fois pour le FREN423 et 2 fois pour le FREN425) et l'explication deux fois. Cette quasi-absence de la compréhension donne l'impression que cette phase de la lecture est considérée comme acquise et que le travail se concentre sur les compétences analytiques.

Quels objectifs pour atteindre les finalités ?

Regardons maintenant le détail des objectifs exprimés en termes de « résultats attendus ».

Intitulé du cours	Résultats attendus
FREN321	**Connaissance et compréhension** - Découvrir plusieurs genres littéraires: le récit, la poésie, le théâtre - Connaître les mouvements littéraires principaux - Découvrir des auteurs des littératures francophones, les pays, les époques, les œuvres... - Connaître les thématiques récurrentes dans les littératures francophones et leurs contextes - Comprendre un texte littéraire - Comprendre des articles sur la littérature **Compétences de production** : - Expliquer des contextes, événements, situations etc. - Dégager les idées d'un texte et les reformuler - Construire un plan cohérent pour une présentation, une mise en contexte ou la présentation d'une thématique **Compétences en lecture** : - Lire différents genres de textes littéraires - Relier le texte à son contexte - Dégager les thématiques principales d'un texte littéraire - Repérer quelques aspects stylistiques, les décrire et tenter de les analyser simplement - Repérer l'appartenance d'un texte à un mouvement littéraire **Compétences culturelles** : - La francophonie et sa diversité (géographique, linguistique etc.) - Les moments principaux de l'histoire francophone - Les mouvements littéraires **Compétences de la recherche** :

	- Se poser des questions sur un document - Savoir définir des concepts / mouvements littéraires - Noter des citations et les références selon les normes reconnues en notant systématiquement les références des textes ou extraits de textes et créer une bibliographie
FREN423	**Connaissance et compréhension** : - Connaître et comprendre le contexte de plusieurs mouvements littéraires (16e au 21e) - Connaître et comprendre plusieurs genres littéraires: le récit, la poésie, le théâtre - Connaître et comprendre les règles de structuration de textes littéraires appartenant à différents genres et différentes époques - Connaître les outils nécessaires pour maîtriser l'analyse littéraire - Explorer la méthodologie de l'analyse littéraire et ses différentes approches - Connaître la méthodologie de rédaction de textes et de présentation de travaux écrits. **Compétences fonctionnelles (production écrite) :** - Expliquer des contextes, événements, situations etc. - Reformuler des idées - Construire un plan cohérent d'une analyse littéraire: idées principales et idées secondaires - Structurer une rédaction en trois parties: introduction, développement, conclusion - Rendre compte du sens et de la structure d'un texte littéraire - S'auto-corriger (respect du code grammatical et orthographique) **Compétences en lecture :** - Lire différents genres de textes littéraires - Repérer la composition d'un texte pour en extraire le sens **Compétences d'analyse :** - Reconnaître le propos et les thèmes développés - Situer le texte dans son contexte - Repérer les liens logiques : idées principales et idées secondaires; - Repérer les procédés stylistiques du texte; - Préparer un plan détaillé d'une analyse et organiser ses idées **Compétences de recherche :** - Se poser des questions sur un document, créer une problématique - Savoir définir des concepts / mouvements littéraires - Noter des citations et les références selon les normes reconnues en habituant l'étudiant à noter systématiquement les références des textes ou extraits de textes et créer une bibliographie - Faire un plan d'écriture (organiser ses idées selon un thème, une opinion, une problématique) - Utiliser méthodiquement les ouvrages de référence, retrouver les sources primaires et secondaires d'un problème, d'une pensée, d'un thème.
FREN425	**Connaissance et compréhension** - Comprendre la notion principale de ce cours ; - Comprendre le fonctionnement et la représentation de ces notions dans un texte littéraire ; - Comprendre des textes théoriques abordant la notion principale de plusieurs angles différents ; - Connaître la méthodologie de rédaction de textes et de présentation de travaux écrits. **Compétences spécifiques :** - Rédiger et corriger sa production écrite (respect du code grammatical et

	orthographique) ; - Construire un plan cohérent d'une analyse littéraire: idées principales et idées secondaires; structure en trois parties: introduction, développement, conclusion ; - Élaborer une problématique ; - Rendre compte du sens et de la structure d'un texte littéraire ; - Identifier le processus de construction textuelle de l'altérité et de l'identité en étant attentif au genre du texte, dispositifs spatial et temporel, figures de style, champs lexicaux, personnages, etc. **Compétences analytiques :** - Reconnaître le propos et les thèmes développés ; - Situer le texte dans son contexte ; - Identifier les figures de l'altérité dans un texte littéraire ; - Repérer les procédés stylistiques du texte; - Préparer un plan détaillé d'une analyse ; **Compétences liées à la recherche :** - Savoir questionner un document et élaborer une problématique ; - Savoir prendre des notes ; - Savoir enrichir sa réflexion et porter un regard critique ; - Savoir présenter des références utilisées dans un travail ; - Savoir définir des concepts ; - Savoir établir une bibliographie.

TABLEAU N°5 : RESULTATS ATTENDUS POUR CHAQUE COURS

Nous avons vu dans notre première partie (2.1) que la lecture est avant tout une succession de processus, qui, articulés entre eux, permettent la compréhension. L'acte de lecture est donc une somme de processus dynamiques (Giasson, 2007 ; Lomicka, 1998). La présentation des résultats attendus semble aller dans cette direction en mettant en avant, contrairement au curriculum, le développement de compétences.

On retrouve presque la même organisation pour les trois cours. La seule différence est une catégorie « *compétences culturelles* » pour le cours FREN321 qui est remplacée par une catégorie « *compétences d'analyse* » pour les deux autres cours. Ces deux catégories, malgré un intitulé portant sur les compétences, font davantage références à des connaissances. Pour le cours FREN321, la compétence culturelle est décrite en termes de savoirs encyclopédiques. Pour les cours FREN423 et FREN425, les compétences d'analyse se limitent majoritairement à des activités de relevés ou de repérages, qui, dans la formulation, apparaissent comme une fin en soi. Cela met en avant une dimension technique qui n'est pas forcément reliée à la production de sens.

Cela se retrouve également dans les résultats traitant de la compréhension, ou des compétences de lecture et production. En effet, la compréhension est, la plupart du temps, présentée soit de façon très générale (« *comprendre un texte littéraire* »), soit de façon linéaire (« *dégager le thème* ») sans mettre en avant la dimension dynamique de la

compréhension (Dufays, Gemenne et Ledur, 2009 ; Giasson, 2007 ; Randall, 2009). De même, les résultats en termes de compétences de lecture et de production portent sur l'élaboration d'un plan ou d'une problématique. On remarque néanmoins deux items moins techniques : la reformulation, qui comme nous l'avons vu à travers des formes variées[44], est un travail sélectif (Baroni, 2008 ; Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010) et donc peut être considérée comme un métatexte formant une trace de compréhension ; et le compte-rendu de lecture, qui porte également sur une compréhension avant de porter sur les éléments techniques de sa présentation.

Si la présentation en compétences laisse paraître une approche visant l'acquisition de savoirs procéduraux permettant au lecteur d'agir sur le texte, les objectifs transversaux que l'on retrouve dans deux ou trois cours, eux, mettent en avant une conception de l'enseignement de la littérature prenant davantage appui sur les études classiques avec le recours à des connaissances encyclopédiques sur le contexte (relier le texte à son contexte, connaître les mouvements littéraires), avec le recours à la stylistique (repérer des aspects stylistiques) et la production d'écrits normés (construire un plan) comme finalité première pour les deux cours d'analyse.

5.2.2. Les modalités : entre approche individuelle et collective

Les descriptifs de cours donnent également des éléments concernant les modalités de travail. Ceci n'est pas fait dans une section dessinée à cet effet mais les sections intitulées « stratégies d'enseignement » et « stratégies d'apprentissage » permettent d'en avoir un aperçu.

[44] Voir chapitre 2 avec notamment Nash (dans Brumfit et Carter, 1986) et Daunay (2002) pour la paraphrase, Rossiter et Abbott (2011) pour le *strory-telling* et Martin (2014) pour le racontage.

Modalité	Description	Intitulé du cours la mentionnant
Travail en classe entière	Lecture et analyse collective des textes proposés	FREN321 FREN423 FREN425
Travail individuel	Lecture régulière et personnelle de textes littéraires	FREN321 FREN423 FREN425
	Préparer le cours et les textes étudiés à la maison	FREN321 FREN423
	Faire des recherches parallèles au cours	FREN321 FREN423 FREN425
	Retour sur les lectures par le journal de bord	FREN321
Travail collaboratif	Utilisation de *GoogleDrive* afin de construire l'enseignement et l'apprentissage et de favoriser le travail collaboratif.	FREN321
	Partager ses recherches sur *GoogleDrive* pour s'obliger à organiser sa pensée	FREN321
	Mise en commun des textes, auteurs mais aussi vidéos ou articles en lien avec la littérature sur le blog qui servira de portfolio littéraire.	FREN423

TABLEAU N°6 : LES MODALITES DE TRAVAIL PRESENTEES DANS LES DESCRIPTIFS DE COURS

On peut dégager, d'une part, un travail individuel qui se fait principalement en dehors du cours et un travail collectif en classe entière. Le travail individuel porte sur ce qui est qualifié de préparatoire, notamment la lecture des textes qui seront étudiés en classe. L'acte de lecture est donc ici, *a priori*, presque exclusivement individuel. Cependant, les cours FREN321 et FREN423 proposent une partie collaborative et coopérative. Le travail collaboratif est un travail où chaque individu participe à sa réalisation alors que le travail coopératif correspond à un travail individuel qui est ensuite mis en commun (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 24). Ainsi, peut-on qualifier de coopératif « le partage des recherches » (FREN321) et « la mise en commun » des recherches (FREN423) et de collaboratif « l'utilisation de *GoogleDrive* afin de construire l'enseignement et l'apprentissage » (FREN321). Cependant, seules les approches coopératives (le partage des recherches pour le cours FREN321 et la mise en commun de documents pour le cours FREN423) sont présentées avec un objectif d'apprentissage à savoir « organiser sa pensée » et créer « un portfolio littéraire ». En revanche, le travail collaboratif est présenté

comme une finalité en soi et non comme une approche pour un apprentissage (Mattar et Blondin, 2006 ; Momtaz et Garner, 2010 ; Murphy, 2010 ; Nes, 2003).

Les éléments concernant les modalités d'enseignement de la littérature dans ces trois cours montrent une prédominance du cours en classe entière avec des lectures préparatoires individuelles mais avec une (ré)orientation, pas encore entièrement ancrée ou stabilisée, cherchant à ouvrir l'enseignement littéraire à d'autres supports (Internet), d'autres activités (le partage pour apprendre à organiser ses idées), d'autres modes d'(auto-)évaluation (le portfolio), etc.

5.2.3. L'évaluation dans les descriptifs

La partie sur l'évaluation formelle montre une évaluation en trois temps : une évaluation continue, un examen de mi-session et un examen final. Un pourcentage – qui varie de 6% à 10% selon le cours – est également attribué à la participation, définie en termes de prise de parole, travail personnel, intérêt, et pour le cours FRN425 pour le travail collaboratif aussi, ce qui est paradoxal dans la mesure où c'est le seul cours qui ne le mentionne pas dans les modalités d'enseignement-apprentissage. Les examens de mi-session et finaux valent pour 30 à 40% de la note mais aucun détail n'est donné quant à la forme de ce type d'évaluation. L'évaluation continue dans le premier cours porte sur les « *lectures, tests et fiches de travail* ». Le deuxième cours du cursus de littérature évalue en continu des exercices d'applications, des commentaires composés et également des tests. Ce cours a également un commentaire composé présenté dans une section à part de l'évaluation valant pour 20% de la note finale. Enfin, le dernier cours donne une description précise : les étudiants sont évalués le long du semestre sur 2 analyses rédigées, 1 compte-rendu de lecture d'article, 2 fiches de lecture et un commentaire composé de minimum 800 mots pour 20% de la note comme pour le cours FREN423.

Le mode d'évaluation présenté dans les descriptifs de cours est très succinct et ne donne pas beaucoup d'informations sur la forme des examens. Il s'agit plus d'un document annonçant aux étudiants comment l'évaluation est répartie tout au long du semestre. L'évaluation est donc traitée plus en détail dans le chapitre 7.

5.3. Les corpus

Les corpus sont présentés dans les descriptifs de cours dans le calendrier du semestre. Ainsi, les étudiants connaissent avant de commencer la progression et les textes associés aux éléments / thèmes travaillés. Cependant, les descriptifs de cours étant rédigés au début du semestre, certains textes sont ajoutés par la suite. Nous avons décidé de présenter ici le corpus complet pour une vue plus exhaustive du choix des textes.

5.3.1. Corpus et niveaux de contexte

Dans notre cadre théorique (1.3.3.1), nous avons mentionné les différents niveaux pouvant influer sur la constitution des corpus. Le macro-niveau étant le contexte local pouvant agir en termes de recommandation ou de censure, le niveau meso correspond au niveau de l'université et du département et enfin le niveau-micro correspondant à l'enseignant. À l'Université de Birzeit, les enseignants, une fois le cours attribué, sont libres de reprendre ou modifier les corpus utilisés par les enseignants précédents ou de reconstituer un nouveau corpus. D'après ce que nous avons vu dans le curriculum, le niveau meso semble donner une importance un peu plus grande aux classiques français, cependant le niveau micro est celui qui domine dans les choix effectués. Notons que si le niveau macro dans le cas de l'université de Birzeit ne joue aucun rôle en tant que tel dans la mesure où il n'y a pas de censure, ni de recommandations officielles, ce niveau a probablement une influence implicite dans son interaction avec le niveau micro. En effet, comme déjà mentionné, le choix de l'enseignant est la trace de ses convictions (Dufays, Gemenne et Ledur, 2009), ce qui signifie que les choix sont effectués en fonction de sa biographie et le contexte dans lequel il se trouve en fait partie. Le niveau micro joue également un rôle dans le sens où l'enseignant doit « se montrer sûr de lui » par rapport à ce qu'il propose aux étudiants pour que ceux-ci y trouvent crédibilité mais aussi motivation (Aguilar-Río, 2013). Dès lors, le contexte local influe certainement, dans une mesure plus ou moins importante en fonction des enseignants et de leur rapport personnel au contexte, sur la construction du corpus.

5.3.2. Le corpus en termes spatio-temporels

Dans le cadre théorique nous avons montré que la lecture d'un texte, en fonction du choix de la posture peut favoriser l'acquisition de connaissances particulièrement dans les approches visant l'acquisition d'une culture savante dans lesquelles le texte et sa lecture sont à apprendre avec une centration sur l'*intentio auctoris* (Eco, 1985) ou la mise en place d'une nouvelle expérience personnelle dans la co-construction du sens du texte (Gilli, 1983). Que ce soit dans le cas d'une lecture savante ou dans celui d'une lecture plus subjective, la lecture provoque un questionnement sur le monde, sur soi-même, sur ce que « je » est avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. On peut dire que l'acte de lecture est un acte transformationnel : quand on lit un texte, on le lit par rapport à nos connaissances et expériences antérieures, on transforme alors le texte par rapport à la manière dont il a été pensé par son géniteur (Eco 1985, p. 67-68), mais le texte transforme également le lecteur qui se trouve enrichi, satisfait, perturbé par une expérience nouvelle. Le corpus littéraire se pose alors comme un espace encadrant ces expériences culturelles. Le choix de ce cadre définit donc, en partie, les orientations de ces expériences en termes de contenu et de forme.

Dans ce survol, les textes de France métropolitaine sont séparés des textes antillais, bien que également français, car cela permet de mettre en évidence la présence, dans une certaine mesure, d'une conception « classique » de la littérature qui prendrait la France comme centre ou au contraire le monde comme espace global.

	FREN321	FREN423	FREN425	Total
France métropolitaine	11	15	13	39
Antilles	5	0	3	8
Maghreb	6	0	0	6
Afrique subsaharienne	4	2	0	6
Canada	1	0	3	4
Autres	-	1 (Beckett)	2 (Kafka + Darwish)	3
Total	26 (dont un texte entre Sebbar et Houston)	18	21	

TABLEAU N°7 : NOMBRE DE TEXTES PAR REGION POUR CHAQUE COURS

Dans le tableau ci-dessus, une nette opposition apparaît entre le cours d'introduction, qui est davantage centré sur la littérature de langue française « non-hexagonale » avec 15 textes sur 25 et les cours d'analyse (FREN423 et FREN425), à l'opposé, qui sont clairement centrés sur une production française constituée d'auteurs très (re)connus, bien établis au sein de l'institution littéraire. Le cours FREN321, intitulé « Introduction aux littératures francophones », pose question concernant ce qu'il recouvre. En effet, l'expression « littératures francophones », et d'autant plus au pluriel, montre une prise en compte de la complexité et de la diversité de ces littératures francophones, qui, comme l'affirme J. Semujanga (1991, pp. 252), « *les littératures francophones se saisissent dans leur pluralité. Expression ou affirmation de cultures diverses, les littératures francophones semblent au premier abord trop divergentes pour constituer un même champ. Néanmoins, elles ont des points communs dont le premier, et le plus important, est la communauté linguistique* ». Dès lors, le terme « littératures francophones » serait à prendre comme terme générique correspondant à l'ensemble des productions littéraires en langue française tel un patrimoine commun mondial (Godard, 2015) avec comme seul dénominateur commun une langue dans son acception la plus large. Cependant, dans le descriptif de ce cours, dans l'objectif général (voir tableau n°4), il est mentionné que le cours traitera des « thématiques récurrentes dans **ces** littératures ». Ce déterminant démonstratif à valeur déictique vient donc spécifier une catégorie littéraire qui s'apparente davantage aux littératures post-coloniales, ce qui est en partie confirmé à l'observation du corpus.

	FREN321	**FREN423**	**FREN425**	**Total**
16ème siècle	-	2	1	3
17ème siècle	-	3	2	5
18ème siècle	2	-	2	4
19ème siècle	3	6	8	17
20ème siècle	6	5	-	11
Autres régions (20ème siècle)	15	2	8	25

TABLEAU N°8 : NOMBRE DE TEXTES DE FRANCE METROPOLITAINE PAR SIECLE ET PAR COURS

Ce tableau met en lumière la part belle faite au 20ème siècle (20 textes sur 25) dans le cours FREN321, ce qui correspond à ce que nous avons observé dans le tableau précédent dans la mesure où le cours introductif est en grande partie constitué de textes

« non-hexagonaux », alors que les cours d'analyse couvrent plus d'époques, cependant le 19ème siècle y est un peu plus représenté.

Ce panorama met donc en évidence deux corpus distincts : l'un centré sur le 20ème siècle hors France métropolitaine, l'autre centré sur une littérature plus française et moins contemporaine. Cette dichotomie dans les corpus entre le cours introductif (FREN321) et les cours d'analyse (FREN423 et FREN425) ainsi que l'intitulé de ces cours permettent de voir une double approche du texte littéraire. Le cours introductif se place dans une conception de la littérature avec les textes comme support de civilisation et qui, ici, mettent l'accent sur la place du français dans le monde. D'ailleurs, la présentation de ce cours dans le descriptif, en mettant l'accent sur la découverte des contextes politiques, sociaux et historiques d'émergence de ces textes, va dans le sens d'une approche demandant de lire des textes et de les discuter en L2 sans pour autant porter une attention particulière à ce qui fait de ces textes, des textes littéraires. La lecture demeure alors ce que Dufays (2007, p. 74) appelle « lecture ordinaire ». En revanche, les cours d'analyse, présentés davantage comme cherchant à former l'étudiant à une lecture qui se veut plus littéraire, privilégient des textes moins récents, ce qui laisse entrevoir une approche plus centrée sur les classiques.

5.3.3. Le corpus et sa structure

La description des corpus à travers leur organisation permet, au-delà de la catégorisation spatio-temporelle, de faire ressortir les traits saillants des approches choisies : chronologique, thématique, générique.

Le cours FREN321 présente son programme dans le descriptif de cours comme suit :

Auteur	Titre du texte proposé	Thématique
Senghor	Spleen	Introduction
Senghor	Femme noire	L'identité
Césaire	Cahier d'un retour au pays natal	
Ben Jelloun	L'enfant de sable	
Baudelaire	L'étranger	
Maïssa Bey	C'est quoi un arabe ?	
Voltaire	Candide ou l'optimisme	

Marivaux	L'île des esclaves	La colonisation L'esclavage
Maran	Batouala	
Césaire (5 pages)	Discours sur le colonialisme	
Maïssa Bey (7 pages)	Pierre sang papier ou cendre	
Zola	Germinal	Lutte et révolution
Lopes	Le pleurer-rire	
Kourouma	Les soleils des indépendances	
Sartre	« L'écrivain doit-il s'engager » - Qu'est-ce que la littérature ?	
de Beauvoir	Le deuxième sexe	
Hugo	Ulyima verba	La migration L'exil
Pagnol (4 pages)	Marius	
Chraïbi	Les boucs	
Houston / Sebbar (3 pages)	Lettres parisiennes, Histoires d'exil	
Gaudé	Eldorado	
Chamoiseau	Chemin d'école	La rapport à la langue
Ernaux (4 pages)	La place	
Kateb Yacine	Le Polygone étoilé	
Queneau	Battre la campagne	
Kourouma (7 pages)	Allah n'est pas obligé	

TABLEAU N°9 : DETAIL DU CORPUS DU COURS FREN321

Ce corpus est exclusivement organisé en termes de thématiques sans chronologie spécifique apparente. Les textes apparaissent comme pouvant être traités à travers un groupement pour une mise en réseau autour d'un thème ou d'un concept en l'étudiant dans des contextes distincts. Aimé Césaire, Léopold Sedar Senghor et Maïssa Bey apparaissent à deux reprises. La répétition de Césaire et Senghor dès le début du programme laisse voir la mise en place d'une assise autour de la Négritude comme illustration d'une vision de la littérature engagée, ce qui semble se confirmer avec les autres textes et particulièrement l'extrait choisi de *Qu'est-ce que la littérature* de Jean-Paul Sartre. Par ailleurs, on remarque

que le genre narratif domine largement le corpus, bien que l'introduction du cours, soit les premiers textes, appartienne à la poésie.

Le tableau suivant, présentant le corpus du cours FREN423, montre une organisation différente.

Auteur	**Titre du texte proposé**	**Objectifs travaillés (comme présentés dans le descriptif)**
Charles Danzig	Pourquoi lire ?	
Alice Ferney	Grâce et dénuement	- Compréhension de texte et des composantes d'un texte narratif - Types de discours - Temps du récit, indicateurs de temps, verbes - Étude de la structure narrative
Albert Camus	La peste	
Émile Zola	Germinal	- Comparer texte descriptif et narratif - La description et le personnage
Victor Hugo	Les Misérables	- Description du personnage (suite) - Le narrateur : types de focalisation et de narration
Gustave Flaubert	L'éducation sentimentale	
Zola	L'assommoir	- Le narrateur : types de focalisation et de narration (suite)
Maupassant	Un drame vrai	- Construire un plan thématique - Le temps dans la narration
Dongala	L'enfant de l'instituteur (recueil « une enfance outremer » – Leïla Sebbar)	- Proposer une problématique - Faire un plan thématique
Joachim du Bellay	« Heureux qui comme Ulysse » Les Regrets	- Les figures de style
Baudelaire	« chant d'automne » Les Fleurs du mal	

Ronsard	Sonnet 13 Sonnets pour Hélène	
Senghor	« Nuit de Sine » Chants d'ombre	- La versification et la progression du poème
La Fontaine	Le chêne et le roseau	
Molière	L'école des femmes	
Beckett	En attendant Godot	
Corneille	Le Cid	
Gaudé	Dans la nuit Mozambique	- Écrire un commentaire composé

TABLEAU N°10 : DETAIL DU CORPUS DU COURS FREN423

Les textes de ce corpus ont été choisis en fonction des composantes à étudier et donc par genre : d'abord le récit, puis la poésie et enfin le théâtre. Le récit, de nouveau, domine le corpus que ce soit en nombre d'extraits proposés (10 textes sur 18) qu'en objectifs mentionnés. En effet, la poésie a quelques objectifs mais pour le théâtre, seuls quelques auteurs et textes sont donnés sans préciser les objectifs. Les objectifs portent majoritairement sur des caractéristiques propres à chaque genre. Le travail sur le commentaire composé se base, cependant, sur la construction d'un plan thématique. Or, l'approche thématique n'apparaît à aucun moment dans l'organisation du corpus ni dans la présentation du cours. Ce corpus se présente donc comme un ensemble varié de textes exposant l'étudiant à différentes époques, différents contextes et différents genres mais dans une structure relativement segmentée au sein de l'étude de chaque genre. Cette organisation laisse penser que chaque texte est traité séparément ou parfois une composante est proposée pour deux textes, ce qui montre que les éléments techniques sont peut-être parfois comparés dans l'écriture de deux écrivains. Il y a donc rupture avec le cours précédent, qui fondait sa progression sur l'histoire et les thèmes connexes à ces périodes.

Le cours FREN425 s'organise autour d'un concept, ici l'altérité, à étudier de manière transversale durant tout le semestre, comme nous l'avons vu dans le descriptif de cours.

Auteur	Titre du texte proposé	Région
Darwich	Le dernier discours de l'homme rouge	Découverte du concept
La Hontan	Dialogues curieux entre l'auteur et un Sauvage de bon sens qui a voyagé	Découverte de l'Autre Le Nouveau Monde
Montaigne	Les Cannibales, les Coches	
Molière		
Diderot	Supplément au voyage de Bougainville	
Montesquieu	Les lettres persanes	
Châteaubriand	Itinéraire de Paris à Jérusalem	Découverte ou absence de l'Autre : « L'Orient créé par l'Occident »
Nerval	Voyage en Orient	
Flaubert	Voyage en Orient	
Maupassant	Sœurs Rondoli	
Loti	Jérusalem	
Baudelaire	Poèmes (Le Spleen de Paris)	L'Autre figure de l'étranger Le symbolisme
Rimbaud	Le bateau Ivre	
Mallarmé	Brise-Marine	
Kafka	La métamorphose	L'autre : espace de l'exil ou de l'étrangeté interne et externe
Césaire	Cahier du retour au pays natal	
Chamoiseau	Écrire en pays dominé	
Condé	Trois femmes à Manhattan (nouvelle)	
Proulx M.	Les Aurores Montréales	
Maller M.		
Miron	L'homme rapaillé	

TABLEAU N°11 : DETAIL DU CORPUS DU COURS FREN425

Le corpus de ce cours, articulé autour d'un concept, s'organise selon deux modes : d'abord selon une approche thématique puis selon une approche chronologique dans chaque thème. On peut percevoir ici le point où les éléments des cours précédents se rejoignent : importance des contextes, de l'histoire, des thèmes mais avec une étude qui, d'après le descriptif du cours, fait appel aux éléments techniques abordés dans le cours FREN423. L'approche qui se dessine ici permet de croiser histoire, thématiques et genres même si une fois de plus le genre narratif domine largement et que le théâtre est presque absent.

Notons, cependant, que l'approche chronologique ne se met pas en place dès les premiers textes. En effet, le cours s'ouvre sur un texte contemporain du poète palestinien

Mahmoud Darwich suivi d'un texte du 17ème siècle (La Hontan) pour ensuite suivre un ordre chronologique allant du 16ème au 20ème siècle. Cet écart du début s'explique probablement par la volonté d'introduire la notion d'altérité à partir d'un écrivain très connu des étudiants et, le texte de La Hontan reprenant les autochtones d'Amérique du Nord, ce dernier se place ici par rapport à une logique thématique, bien que postérieur au 16ème siècle. Notons ici que l'intégration du texte en français de Mahmoud Darwich, originalement écrit en arabe, pourrait être qualifié de recours à une forme de « bilinguisme de circonstance » (ou dans notre cas de « biculturalisme de circonstance ») pour reprendre cette notion développée par O. Lumbroso (2015b) dans un autre contexte[45] qu'il décrit ainsi :

> *le bilinguisme de circonstance participe de l'intelligibilité des évènements et de la corrélation des faits entre eux. C'est un bilinguisme lectural à fonction essentiellement cognitive, à savoir comparatif et interprétatif ; c'est aussi une ruse, un détour, pour construire un regard pondéré et raisonné.*

Ce cours, aboutissement de la formation littéraire offerte au département, met en place, à travers ce corpus et sa structure, une mise en réseau complexe. En effet, une architecture problématisée semble se dessiner permettant la création de liens entre auteurs, contextes et procédés d'écriture.

Les corpus des trois cours apparaissent donc différents les uns des autres. Le corpus du cours FREN321 se différentie notamment des deux autres par l'importance donnée au 20ème siècle et aux littératures « non-hexagonales ». Le corpus du cours FREN423 diffère des deux autres dans le sens où l'approche thématique n'apparaît pas. Le corpus et son organisation se présente davantage comme une série de support pour pratiquer des exercices. Cependant, le cours FREN425 partage des points communs avec les deux autres cours car il se présente comme un assemblage des deux dans une approche plus problématisée. Concernant le choix des auteurs et des thématiques associées, les corpus révèlent une vision engagée de la littérature particulièrement tournée vers les pays dits « du sud », en termes de production pour les textes du corpus du cours FREN321 et en termes de contenu des œuvres pour celui du cours FREN425.

---

[45] Notion développée par O. Lumbroso (2015b) pour parler du rapport à l'anglais entretenu par Zola durant son exil lors de l'affaire Dreyfus dans « Emile Zola, écrivain bilingue ? », Continents manuscrits [En ligne], 4 | 2015, mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 01 septembre 2015. URL : http://coma.revues.org/512

On remarque aussi la prédominance du genre narratif. Il est peut-être possible de dégager un lien entre genre et siècle. En effet, le genre narratif a des auteurs et des œuvres reconnus à travers les époques et ce encore au 21ème siècle alors que le théâtre et la poésie sont souvent présentés à travers des productions plus « classiques » au sens que J-P. Charpentrat et J-M. Fournier (1999, pp. 88) donnent à ce terme dans leur étude sur les corpus littéraires au collège, à savoir les productions antérieures au 20ème siècle. Cela peut être interprété comme un signe de la démocratisation moindre du théâtre et de la poésie par rapport au genre narratif. Cependant, cette absence du théâtre est, dans une certaine mesure, surprenante car il s'agit d'un support souvent utilisé et présent dans les manuels de FLE car il permet une mise en voix plus naturelle qu'un autre genre puisqu'il a été conçu pour être dit et joué. Ces corpus mettent donc en avant une tentative de représenter les différents genres littéraires mais le déséquilibre entre ces trois genres laissent néanmoins voir une forme d'obligation de le faire plutôt qu'un choix convaincu.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a décrit le cadre dans lequel l'enseignement se place à partir des documents officiels. L'étude de ces documents amorce les choix en termes d'approche et de conception de la culture littéraire à enseigner dans ce département. Le curriculum présente le programme de littérature comme un enseignement visant d'abord l'acquisition de connaissances encyclopédiques. À travers le curriculum et les descriptifs de cours, on voit apparaître deux approches en fonction des corpus : les classiques français sont destinés à être analysés de façon plus technique alors que les productions non métropolitaines semblent servir davantage comme support culturel (notamment avec l'emphase sur les contextes de productions pour le cours FREN321). Les pratiques littéraires semblent se placer sur un continuum d'abord axées sur une approche thématique, puis stylistique, puis finalement croisées. Par ailleurs, le choix des thèmes et des textes révèle une certaine importance donnée à la littérature engagée. Cette dimension peut être perçue comme un écho avec le contexte politique et l'influence de ce dernier sur les productions et réceptions d'œuvres comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.

Chapitre 6 : Profils d'étudiants

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les éléments encadrant l'enseignement de la littérature dans notre contexte avec le curriculum et les descriptifs de cours comme cadre de la formation et les corpus comme cadre de l'expérience littéraire ou plus globalement culturelle de cet enseignement-apprentissage. Nous allons maintenant étudier la mise en place, la présentation et l'exploitation de ces cadres à travers les observations de classe et les discours des enseignantes et des étudiants. Nous commencerons dans ce chapitre par dessiner le profil des étudiants qui ont participé à cette recherche.

Pour appréhender les représentations des étudiants sur la littérature et leurs attentes, nous avons demandé aux étudiants de remplir un questionnaire avant leur premier cours de littérature. Le questionnaire a été rempli par 31 étudiants sur trois promotions. Le questionnaire est composé de trois parties : une partie sur les représentations qu'ont les étudiants de la littérature, une partie sur la littérature dans le parcours scolaire et universitaire de l'étudiant et enfin une petite partie sur sa pratique de la lecture. Une question introductive porte sur ce qui les a motivés à se diriger vers un cursus de français. Les réponses à cette question sont similaires pour tous les étudiants : pour la grande majorité, leur motivation est « d'apprendre une nouvelle langue » et pour environ un quart il s'agit de pouvoir poursuivre des études en France par la suite.

6.1. Représentations sur la littérature

6.1.1. Représentations sur la littérature en général

Les deux premières questions du questionnaire portent sur ce que les étudiants interrogés appellent « littérature ». Ces deux questions visent à croiser des éléments de réponses. La première question fait appel aux images associées spontanément à la littérature alors que la deuxième demande un travail de construction de définition, donc de rassemblement d'éléments dans le but de les organiser/catégoriser pour construire un sens. Ces deux premières questions permettent d'avoir une vision globale de ce que les étudiants qualifient de littéraire.

Éléments de réponses donnés par les étudiants	1. Si je dis "littérature", à quoi penses-tu ?	2. Donne ta propre définition de la littérature
Genre		
• tous genres mélangés	37	12
• dont poésie	14	
• dont roman	13	
Acte		
• Lecture	5	3
• Écriture	4	14
• Analyse	3	-
• Création	1	3
• Transmission d'un message / idée	-	7
Objet / personne		
• Livre	6	-
• Texte	5	4
• Langue	4	7 (dont 3 en termes d'étudier)
• Auteur	9	5
• Lecteur	-	2
Connaissances		
• « Connaissances »	2	1
• Culture	7	6
• Histoire	11	2
• Religion	-	1
Dimension spatio-temporelle		
• Pays / lieu	4	3
• Époque	3	3
Expressions personnelles		
• sentiments	1	5
Considérations scolaires		
• Comprendre	1	1
• Vocabulaire	2	
• Répondre à des questions	1	1
• Difficulté	3	

TABLEAU N°12 : ÉLEMENTS DE DEFINITION DE LA LITTERATURE PAR LES ETUDIANTS

L'élément saillant des réponses à ces deux questions est la mention d'un ou plusieurs genres. Le genre apparaît comme le premier critère permettant de désigner la littérature spontanément (37 références à un ou plusieurs genres) et le deuxième dans la construction d'une définition (12 références aux genres). Pour cette deuxième question, le premier critère est la notion d'écriture avec 14 occurrences. Notons que l'écriture et les auteurs sont à plusieurs reprises associés à des jugements de valeurs leur attribuant une dimension importante et grandiose : « *capacité d'écrire unique et fort* », « *écrit par une personne importante* », « *grands écrivains* », « *écrivains célèbres* », « *auteurs géants* ».

On retrouve aussi dans les deux cas – association spontanée et construction d'une définition – des références à un aspect culturel et surtout historique de la littérature. Cet élément est très présent dans les réponses spontanées et un peu moins dans les définitions. En revanche, la création artistique et la transmission d'un message, presque absentes dans les réponses spontanées, apparaissent de façon conséquentes dans les définitions. Il en va de même pour l'expression des sentiments. La mise en définition, à travers un acte plus réflexif, semble déplacer légèrement la perception centrée sur les objets, les acteurs et leurs actions (livre / écrivain / écriture) vers un contenu plus spécifique et caractéristique de ce que serait la littérature. Ce déplacement avec l'apparition de la création, de l'expression des sentiments, de la transmission de messages met aussi en avant deux conceptions possibles de la littérature en termes de Beau, de création esthétique d'une part, et de littérature engagée d'autre part.

Dans la troisième question, portant sur ce que les étudiants pensent de la littérature, de nombreuses réponses se sont plutôt orientées vers les attentes du cours (que nous traiterons dans la partie suivante).

Éléments de réponses donnés par les étudiants	**3. Quelle est ton opinion sur la littérature avant de commencer ?**
Aime	8
Déteste	3
Curiosité	3
Difficile	14
Acquérir des connaissances, une culture	10
Améliorer des compétences • mieux lire / lire plus • mieux écrire • améliorer la langue	 2 1 3
Domaine vaste • Temporellement • Géographiquement Manière juste de s'exprimer	 2 1 1

TABLEAU N°13 : OPINION DES ETUDIANTS SUR LA LITTERATURE

Il est intéressant de relever que les opinions sont exprimées en termes de goûts et de compétences. Si l'on regroupe les réponses, on peut dire que 27 réponses présentent une attitude positive par rapport à la littérature (aime, curieux, acquérir des connaissances, améliorer ses compétences) contre 3 réponses catégoriquement négatives. 14 réponses mettent en avant la difficulté. Si cela n'est ni positif, ni négatif, les étudiants ayant répondu

cela sont facilement susceptibles de basculer vers une opinion négative si la difficulté devient réelle et a un impact sur la réussite de l'étudiant.

6.1.2. Représentations sur la littérature comme objet enseigné

Les quatre questions suivantes déplacent la question des représentations de la littérature dans un cadre institutionnel. Ici, nous traiterons la question 4 sur l'image que les étudiants ont d'un cours de littérature, puis la questions 6 sur leurs possibles craintes liées au cours ou à la littérature elle-même avant de commencer le cours.

Éléments de réponses donnés par les étudiants	**4. D'après toi, qu'allez-vous faire dans ce cours ?**
Analyser	17
Lire	13
Acquérir des connaissances (culture, vie des auteurs, histoire de la langue, etc.)	10
Écrire (dont 1 « développer mon style »)	6
Faire des recherches	2
Comparer des textes	2
Développer des compétences en français	3
Critiquer des textes	1
Difficile	1
Ennuyant (« si on lit toujours »)	1

TABLEAU N°14 : REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS SUR CE QU'EST UN COURS DE LITTERATURE

Ce tableau met en évidence une représentation de l'enseignement de la littérature axée sur une approche analytique couplée avec l'acquisition de connaissances factuelles. Cela rejoint les éléments mentionnés dans les questions précédentes. La dimension d'apprentissage de la langue est moins représentée ici que dans les questions précédentes. Par ailleurs, dans les réponses à cette question, il est intéressant de relever l'ennui mentionné par un étudiant. Bien que cette réponse ne soit pas représentative des représentations des étudiants dans la mesure où il s'agit de l'avis d'un seul étudiant, elle est néanmoins intéressante dans la formulation : « *Un peu ennuyeux si on lit toujours. Je pense que le cours se limite aux textes sans être varié puisque c'est de la littérature. On va lire, lire, lire et comprendre* ». Cette remarque montre une représentation monotone, répétitive et statique des cours de littérature. Le cours de littérature, au-delà de l'ennui, véhicule

également une image de difficulté comme le montrent les réponses à la question 6. Seuls 8 étudiants sur 31 disent ne pas avoir de crainte concernant ce cours.

Éléments de réponses donnés par les étudiants sur le type de craintes	**6. As-tu peur de quelque chose avant de commencer les cours de littérature ?**
Pas de crainte	8
Difficulté • dont difficulté liée à la compréhension • dont difficulté liée au vocabulaire • dont la manière d'enseigner	20 11 5 1
Inconnu • Première fois pour un cours de littérature en français	 3
Différence avec la « langue normale »	1
La quantité de travail et le manque de temps	1

TABLEAU N°15 : CRAINTES DES ETUDIANTS AVANT DE COMMENCER LE COURS

Ce qui ressort de ce tableau est sans conteste la notion de difficulté avec 20 réponses mentionnant cet aspect. Un étudiant a peur de la manière dont la matière sera enseignée et le formule en une forme d'injonction pour l'enseignant (« *il faut être simple* »). Notons que la majorité des craintes concernant la difficulté du cours sont liées à la langue et au manque de confiance des étudiants en leurs compétences langagières. Ainsi, les représentations sur les cours de littérature ne font que très peu mention de la difficulté, mais lorsque les étudiants s'expriment sur les cours de littérature en langue française, la difficulté devient centrale.

Les représentations des étudiants oscillent donc entre curiosité et crainte face à une discipline et un objet qu'ils posent comme supérieur aux autres objets textuels en termes de connaissances et de culture et en termes de reconnaissance, avec l'emploi d'adjectifs soulignant la grandeur des auteurs et des productions.

6.2. Attentes des étudiants

Les représentations traitées ci-dessus relèvent d'une vision générale de la littérature et de son enseignement. La question 5, elle, est plus contextualisée. En effet, il s'agit pour les étudiants d'exprimer leurs attentes pour ce cours spécifique – soit le cours

d'introduction dans la mesure où le questionnaire a été donné avant de commencer l'enseignement littéraire du programme.

Éléments de réponses donnés par les étudiants sur les attentes	**5. Qu'attends-tu de ce cours ?**
Acquisition de connaissances	19
Amélioration des compétences langagières • dont compétences en lecture • dont compétences en écriture • dont vocabulaire / langue en général	14 8 3 3
Analyser	4
Difficulté	3
Être capable de distinguer les mouvements littéraires	1
Être capable de reconnaître le siècle d'un texte	1

TABLEAU N°16 : ATTENTES DES ETUDIANTS CONCERNANT LE COURS

Les réponses à cette question, contrairement à la question 4 portant sur ce qu'est un cours de littérature, mettent l'apprentissage du français dans les attentes les plus répandues. On voit donc qu'un cours de littérature sans préciser en langue étrangère est perçu comme un cours fondé sur le travail de compétences d'analyse, de recherche et d'acquisitions de connaissances. Ce même type de cours transposé dans un contexte de L2 garde la dimension d'acquisition de connaissances mais « l'amélioration » du niveau en langue devient centrale, comme nous l'avions déjà vu à la question 3, et les compétences plus propres à la lecture littéraire sont nettement moins présentes. Pour ces étudiants, la notion de « cursus de langue » semble donc dominer la finalité de la formation et ces cours sont des moyens ou des outils pour approfondir le travail langagier, comme le montrent également les réponses à la question 7 sur la présence de cours de littérature dans un cursus de langue :

Éléments de réponses donnés par les étudiants	**7. Pourquoi y a-t-il des cours de littérature dans le cursus de français à l'université ?**
Amélioration des compétences langagières • Améliorer la langue en général • Mieux lire • Mieux écrire • Acquisition de vocabulaire • Améliorer l'oral	17 5 5 3 3 1

Aspect culturel	13
Part de la langue à connaître	4
Développer des compétences analytiques	1
Pour utiliser la langue comme outil d'apprentissage et pas comme l'objet d'apprentissage	1
Pour devenir enseignant ou traducteur	1

TABLEAU N°17 : RAISONS DE LA PRESENCE DE COURS DE LITTERATURE DANS UN CURSUS

En effet, ce tableau met en évidence la justification de l'intégration de cours de littérature à des fins langagières et culturelles. Les compétences d'analyse, pourtant présentes dans les premières questions, sont presque totalement inexistantes ici. Notons la remarque d'un étudiant sur le déplacement de l'objet « langue » qui d'un statut d'objet d'apprentissage devient un outil pour un autre apprentissage donc cet étudiant relève le déplacement dans le cursus de la langue vers le contenu.

Les attentes de l'enseignement de la littérature (ou du moins les priorités) varient selon que l'on se trouve dans un contexte de L1 ou de L2. Ces différentes attentes concernant la littérature en général ou en L2 peuvent s'expliquer par les craintes des étudiants qui viennent avant tout des obstacles liés à la L2 et non de la littérature en elle-même.

6.3. Pratiques personnelles de lecture

Si la deuxième partie du questionnaire sur la littérature dans le parcours scolaire et universitaire montre que presque tout le monde dit avoir suivi un enseignement de littérature à l'école et un nombre important à l'université (16 sur 31), notamment dans les cours d'anglais (7) et d'arabe (5), il est aussi intéressant de savoir dans quelle mesure les étudiants ont un intérêt pour la lecture hors contexte institutionnel.

Éléments de réponses donnés par les étudiants sur la lecture plaisir	**1.2. (partie 3) : Lis-tu pour le plaisir ? Si oui, quoi ?**
Ne lit pas pour le plaisir	7
Lit pour le plaisir • précisé en arabe • précisé en anglais • précisé roman • précisé poésie	24 7 2 18 4

TABLEAU N°18 : LA « LECTURE-PLAISIR » DES ETUDIANTS

La majorité dit aimer lire pour le plaisir. Le genre romanesque domine le panorama. Plusieurs étudiants ont précisé la langue de lecture afin de mettre en avant que la lecture-plaisir ne se fait pas (encore) en français.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a permis de mettre en évidence comment les étudiants perçoivent la littérature et son enseignement. On remarque une attitude globalement positive des étudiants envers la littérature, cependant cela est parallèlement associé à la notion de difficulté. La difficulté est principalement décrite en termes de problèmes liés à la maîtrise de la langue étrangère. On remarque aussi que les attentes des étudiants pour les cours de littérature en L2 s'orientent vers l'amélioration des compétences langagières. Il apparaît donc que pour les étudiants, les cours de littérature ont pour objectif de pousser le niveau de langue plutôt que de fournir une formation littéraire.

Chapitre 7 : Ce que les pratiques montrent : analyse des observations

Maintenant que nous avons vu ce que les documents officiels posent comme cadre pour l'enseignement de la littérature, notre attention se déplace vers les pratiques d'enseignement à travers l'étude des enregistrements de cours[46]. L'étude des pratiques repose sur une sélection de séances comprenant pour chaque module : la séance d'introduction où le cours y est présenté ou introduit, le cours ou les cours travaillant sur un premier texte afin de voir comment la matière est traitée en ouverture et les cours couvrant l'étude de deux textes ou groupement de textes (en fonction de l'organisation du module) durant le semestre. L'échantillon[47] est donc composé de 8 séances pour le cours « Introduction aux littératures francophones » (FREN321)[48], de 9 séances pour le cours « Lecture et analyse de textes littéraires 1 » (FREN423)[49] et de 6 séances pour le cours « Lecture et analyse de textes littéraires 2 » (FREN425)[50].

La méthodologie choisie étant basée sur une approche compréhensive (Kaufmann, 1994 ; Weber, 2011) et utilisant l'analyse de contenu (Bardin, 1977 ; Krippendorff, 1989, 2004) comme méthode de traitement des données empiriques, une certaine importance est donnée à la catégorisation et à la description des faits observés pour ensuite pouvoir les interpréter.

7.1. Comment enseigne-t-on la littérature ?

Cette section s'intéresse à ce qui est proposé dans les différentes séances pour atteindre les objectifs visés. Les problèmes et obstacles rencontrés sont traités dans la deuxième section de ce chapitre et le point de vue des étudiants dans la troisième section.

---

[46] Note méthodologique : dans cette section, de nombreux extraits de transcription des observations seront utilisés. Nous avons nommé E1 l'enseignante du cours FREN321, E2, celle du cours FREN423 et E3 celle du cours FREN425. Les étudiants sont nommés par la lettre A.
[47] Pour les transcriptions voir annexe n°2 (cf. volume 2 p.54).
[48] Le cours FREN321 s'adresse à un groupe de 15 étudiants.
[49] Le cours FREN423 s'adresse à un groupe de 12 étudiants.
[50] Le cours FREN425 s'adresse à un groupe de 7 étudiants.

7.1.1. Comment la matière est-elle introduite : le premier cours

7.1.1.1. Recueil des représentations : le remue-méninges

Le premier cours de chaque module est introduit par une activité de type « remue-méninges » mais portant sur différents objets. Ce type d'activité permet d'une part de mobiliser et mettre en commun les connaissances et expériences personnelles antérieures de chaque étudiant sur un sujet donné (Aebersold et Field, 1997 ; Foucher et Pothier, 2008) et, d'autre part, dans une approche inductive, de transformer des intuitions sur une question donnée en un raisonnement organisé (Goutéraux, 2008) par confrontation avec d'autres données.

La première séance du cours introductif (FREN321) est entièrement fondée sur ce type d'activité divisé en deux volets : d'abord autour du terme « littérature » puis du terme « francophone ». Cette séance cherche à mettre en mots et ainsi à prendre conscience de ce que l'objet d'étude a de particulier, de singulier par rapport aux autres supports travaillés dans le cursus jusqu'à ce moment-là.

La première séance du deuxième module (FREN423), qui n'a pas été enregistrée, a consisté à laisser les étudiants remplir un questionnaire et pour le cours suivant, en devoir, un extrait du texte *Pourquoi lire* de Charles Dantzig était à lire. Ce texte permet un remue-méninges sur l'utilité de la lecture selon Charles Dantzig. L'enseignante croise ces réponses à celles données par les étudiants dans le questionnaire lors du cours précédent. On remarque alors que les réponses proposées par plusieurs étudiants ont une visée « utilitaire » dans la sphère scolaire : pour mieux écrire, mieux lire, réussir le séminaire. Ces réponses rappellent celles données par les étudiants dans notre questionnaire sur leurs représentations de la littérature et de son enseignement (chapitre 6). On remarque donc qu'après avoir suivi un premier cours de littérature, les attentes des étudiants n'ont pas été modifiées. L'enseignante essaie, en revanche, de souligner la dimension du plaisir, de l'amusement dans la lecture, comme nous le verrons ci-après.

La première séance du troisième module (FREN425) propose également deux remue-méninges. Le premier, pendant à peine quelques secondes, porte sur ce que

« analyse littéraire » recouvre. Puis l'enseignante expose le fonctionnement du cours autour d'une thématique[51], l'altérité en l'occurrence. Le second remue-méninges porte alors sur le terme « altérité » que les étudiants ne connaissent pas. Il s'agit d'abord de comprendre le terme puis de voir quelle portée il peut avoir et dans quels domaines il peut se placer.

Les trois cours donnent donc la parole aux étudiants de façon relativement libre sous deux formes distinctes : le remue-méninges/discussion et le questionnaire. Les cours FREN321 et FREN425 privilégient une démarche spontanée et collective permettant, comme nous venons de le voir, de recueillir des connaissances antérieures et des intuitions sur le sujet à travers une mobilisation générale sans organisation pré-établie. Le deuxième module (FREN423) diffère légèrement des deux autres dans la mesure où il croise d'emblée écrits d'étudiants dans le questionnaire et activité de lecture/compréhension écrite. Le recours au questionnaire privilégie une démarche individuelle, guidée et organisée. En effet, le questionnaire à travers son organisation oriente la pensée contrairement au remue-méninges partant d'un mot sans contexte particulier. De plus, le questionnaire étant un support écrit, les réponses demandent plus de construction et d'organisation de la pensée que le remue-méninges. La présentation du cours FREN423 s'appuie donc directement sur un support textuel, soit le questionnaire, croisé avec un autre support textuel, un extrait d'essai ; alors que les deux autres cours font le travail de « débroussaillement » uniquement sur un modèle de discussion spontanée en L2.

7.1.1.2. De la définition des objets en jeu

Dans les activités de remue-méninges autour d'un mot-clé portant sur ce à quoi correspond la littérature ou le cours en question et demandant aux étudiants d'y associer d'autres mots, expressions, idées pouvant caractériser ou définir ce mot-clé, les étudiants sont partis d'un élément très concret relativement figé (« auteur », « texte », etc.) pour progressivement ouvrir le champ littéraire à une dimension plus liée aux notions de reconnaissances et de contenu. Ainsi, dans le cours introductif, pour le terme « littérature », les étudiants proposent « écrivains, œuvre, culture, civilisation, textes écrits, Hugo, Voltaire » de façon mélangée. Puis, l'enseignante tente de relever des éléments au fur et à mesure en notant au tableau le réseau de mots proposés par les étudiants. Ce cheminement

---

[51] Nous reviendrons sur la notion de thème en 7.1.2.2.

est intéressant à détailler car on part d' « écrivain », donc du créateur, puis les étudiants proposent « francophone » comme une manière de situer les écrivains qui les intéressent dans le contexte de leur cursus, le mot suivant est « œuvre » puis « textes écrits », donc du producteur situé nous passons à l'objet produit. Ensuite un étudiant précise qu'il s'agit d' « écrivains très célèbres ». Ici, la reconnaissance par l'histoire ou l'institution ou autre est mise en avant. Ensuite, la littérature est associée à civilisation et culture dans une époque particulière. Finalement, les étudiants proposent aussi le style comme « une façon d'écrire qui diffère » comme caractéristique de la littérature. On voit donc se dessiner au fil des propositions, une définition procédant progressivement par effet de zoom. Cela laisse également voir les représentations des étudiants sur la littérature et le rapport à leurs expériences avec/en la littérature. La littérature apparaît donc, dans une certaine mesure, stéréotypée avec une idée de textes « différents » dans le sens de textes ayant une importance ou une valeur plus grande leur donnant accès à une forme de célébrité. On retrouve ici une image particulièrement véhiculée par le texte littéraire à visée d'enseignement.

En fin de première séance, l'enseignante résume et cite des éléments comme caractéristiques des textes littéraires : « *l'auteur donne sa vision du monde* » (vision engagée de la littérature), « *ça s'adapte à toutes les époques (...) c'est indémodable* » (vision classique), « *il y a plusieurs lectures possibles. On n'est pas dans une seule interprétation à chaque fois comme (...) un fait divers* » (vision polysémique). En essayant de définir les caractéristiques de ce qui est appelé littéraire, l'enseignante pose les fondations pour le cours et tente de cette manière de mettre en avant les particularités d'une lecture littéraire par rapport aux textes de compréhension écrite faits jusqu'à maintenant. Par ailleurs, dans ce remue-méninges, notamment autour du terme « francophone », l'enseignante essaie également de poser un cadre historique et d'évaluer dans le même temps le niveau de connaissances des étudiants qui s'avère plutôt lacunaire.

La conception de l'enseignement de la littérature qui se dessine ici se présente comme l'étude d'un objet ou d'une discipline délimitée, ayant ses propres critères, ses propres caractéristiques, sa propre bibliothèque. La littérature est donc d'abord présentée dans une vision classique.

7.1.1.3. Plaisir et pratiques de lecture

Afin d'élargir le panorama partant de la littérature dans ses caractéristiques davantage factuelles ou extérieures vers le texte littéraire comme objet que l'on s'approprie, l'enseignante questionne les pratiques de lecture en demandant aux étudiants de verbaliser pourquoi ils peuvent prendre du plaisir à lire en arabe. Les étudiants mentionnent le style particulier d'un auteur mais aussi que le texte les touche. La dimension affective, l'implication personnelle dans l'acte de lecture sont alors mises en avant par les étudiants dans cet échange. L'enseignante clôt le cours avec des éléments de définition, notamment son aspect polysémique comme source de plaisir propre aux textes littéraires, ce qui est de nouveau mis en avant dans la troisième séance par l'enseignante qui compare la lecture littéraire à la dégustation d'un fondant au chocolat :

41 E1 - le truc c'est quand vous lisez vous me dites par exemple on parle de la femme etc. etc. la littérature et surtout la poésie / dans la plupart des cas / vous voyez il faut vous imaginer c'est comme / c'est comme / vous connaissez le gâteau au chocolat / euh le le coulant au chocolat

42 A – *melting cake,* soufflé

43 E1 - le soufflé ↓ vous voyez quand vous lisez un texte / la première lecture vous avez juste le dessus ↓ ok ↑ quand vous commencez à analyser à regarder plus près etc. c'est là où ça devient intéressant ↓ c'est là où / c'est comme le soufflé ça s'ouvre et là pschit ↓ tout le sens tout le goût (rire) arrive ok / il ne faut pas vous arrêter à la première lecture ↓ si vous vous arrêtez à la première lecture vous perdez je pense quatre-vingts pourcent de ce que voulait dire le l'écrivain ↓ ok et c'est pour ça que c'est intéressant la littérature ↓ c'est parce qu'on creuse on creuse on creuse jusqu'à ce qu'on trou::ve ou pas le sens ok ↑ et que c'est pour ça que:: il y en a qui n- qui n'aime pas la littérature ↓ il y en a / toi tu vas aimer un texte et toi tu vas le détester ↓ parce qu'on n'a pas les mêmes goûts ↓

(FREN321 – séance n°3 →90)[52]

Cette image montre différents aspects possibles de la lecture littéraire : les différents niveaux de lecture, mais aussi le plaisir et la surprise. Cependant, ces aspects apparaissent également comme une forme d'annonce de la part de l'enseignante concernant ses attentes quant aux objectifs de travail (être capable de relever différents niveaux de lecture) mais aussi ses attentes concernant la réaction affective des étudiants dans ce cours (ressentir du plaisir et de la surprise). L'utilisation de cette image ne donne, néanmoins, pas plus d'informations, ni d'outils pour découvrir ces différents niveaux de lecture ou se laisser surprendre.

Les étudiants, à la fin du premier cours, ont pour devoir de lire un poème de Senghor et de relever ce qui fait que ce texte est littéraire. L'approche qui se dessine, dans la comparaison utilisée par l'enseignante et ce premier devoir, correspond à la notion de littérarité dans son approche interne qui suppose de « *renoncer à isoler l'œuvre dans sa particularité (historique ou biographique) pour identifier en quoi toutes les autres seraient en quelque sorte présentes en elle* » et ce à travers « *la reconnaissance de procédés formels* » (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2002). Cela rejoint les concepts d'avant-texte et d'hypertexte, centraux dans les travaux de M. Riffaterre (1994, 2002) pour qui le texte ne renvoie qu'à lui-même et à la littérature, suivant une matrice « *qui surdétermine la structure interne de chaque image du texte* » (Hopkins, 2005).

L'enseignante du deuxième module insiste également sur la notion de plaisir et d'amusement mais les étudiants ramènent toujours la discussion vers l'acquisition de savoirs ou l'amélioration de compétences. Il apparaît donc que l'identité « apprenante » des étudiants domine largement sur leur identité de lecteur. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 6 sur les profils d'étudiants, l'expression de la crainte face à l'apprentissage de la littérature et particulièrement en français ainsi que l'expression d'un désintérêt pour la littérature, mettent en évidence que leur intérêt est avant tout centré sur l'apprentissage de la langue et non pas de la littérature. Ce retour à des objectifs langagiers visant l'amélioration de leur niveau en langue révèle également leurs attentes. Ainsi, tout support

[52] À la fin de chaque extrait, nous notons entre parenthèses : le module, suivi du numéro de la séance, suivi d'une flèche (→) renvoyant à la page du volume 2 où l'extrait commence.

ou activité est perçu comme un moyen de travailler ses compétences langagières. La littérature fait donc partie de ces outils.

82 E2 - voilà donc ça fait un rapport à quoi quand on lit des choses et qu'on veut sortir des choses et de la réalité on fait appel à quoi ↑

83 A - à l'imagination

84 E2 - oui à l'imagination / il en parle plusieurs la fiction l'imagination il en parle à plusieurs moments dans le texte aussi ↓ alors j'insiste vous allez comprendre pourquoi j'essaye de vous amener à dire ça ↓ l'imagination vous m'avez dit ce que tu me disais sahar tout à l'heure c'est plus tout ce qui est raisonnement académique l'école / d'accord ↓ d'autres choses ↑ il reste peu de chose ↓

85 A - pour s'amuser

86 E2 - pour s'amuser ↓ bien sûr il y a toute la il parle de plaisir et d'amusement ↓

87 A - XXX comprendre

88 A - apprendre l'écrire

89 E2 - apprendre à écrire oui alors c'est lié au savoir ↓

(…)

97 **A – XXX *ya3ni* la lecture hm /// nous donne (rires) euh l'envie de lire en plus**

98 E2 - d'accord oui donc le: comment on pourrait appeler ça ↑ ///

99 A - la curiosité

100 E2 - la curiosité oui ↓ développer la curiosité euh:: ça va avec euh / on va le mettre aussi curiosité

101 A – XX exprimer les sentiments

102 E2 - pardon ↑

103 A - pour mieux exprimer les sentiments

(…)

114 E2 - alors vous c'est marrant quand on regarde

vos réponses la majorité répondent à quoi ↑ alors on va plutôt tourner les choses dans ce sens ↓

115 A - l'imagination

116 E2 - l'imagination vous avez beaucoup parlé d'imagination

117 A - et de savoir aussi ↓

118 E2 - et de savoir alors ça ↓ vous aimez lire pour apprendre pour mieux écrire

119 Groupe - (rires)

120 E2 - (sourire) pour mieux euh lire

121 Groupe - (rires)

122 E2 - pour mieux lire réussir mon séminaire finir avec la fac enfin bref

123 Groupe - (rires) oui

124 E2 - c'est vraiment ça dans les réponses ↓ (rire) y a quand même s'amuser le plaisir on le retrouve

125 A - il y a connaître la leçon

126 E2 - oui

127 A - la connaissance
(FREN423 – séance n°2 →147)

La vision scolaire de la littérature des étudiants les fait rire eux-mêmes. Ils se rendent compte que la littérature n'est pas limitée à la sphère scolaire et que leurs réponses ne correspondent pas à la littérature mais à leurs attentes en tant qu'apprenants de langue. Cette réaction non verbale qu'est la récurrence des rires dans cet extrait, peut être interprétée comme « un double niveau communicatif » (Cicurel, 1984) entre le niveau de la bonne réponse dans le rôle du « bon étudiant » et le niveau du sentiment personnel des étudiants. Cela se voit particulièrement dans le premier rire. L'étudiante sait que l'enseignante qui parle du plaisir de lire attend ce type de réponse, qui ne correspond pas à son ressenti. Elle rit donc de sa mise en scène dans son rôle d'apprenant. Les réponses des étudiants centrées sur « mieux exprimer », « mieux écrire » marquent leurs attentes personnelles et rappellent la dichotomie présentée par J-F. Halté (2006, pp. 19) en termes

d' « enseignables » et d' « apprenables ». Les « enseignables » en lecture prennent la forme de connaissances déclaratives :

> *D'un côté, des enseignables, discrets (délimitables : au sens linguistique d'unités repérables), couvrent un nombre restreint de champs : pour faire vite, le code graphique, en tant qu'objet linguistique, l'alphabet, les lois du codage graphique, des correspondances phonographiques, l'orthographe, etc., tous enseignables parfaitement déclaratifs concernent bien entendu la lecture mais ne la constituent pas.*

Cependant, comme le rappelle E. Pfeiffer-Sébillotte (2003, pp. 11), au sujet de l'enseignement de l'écrit, *« l'acquisition de la culture scripturale reste dans l'implicite, elle est considérée comme allant de soi »*. Ainsi, les étudiants, probablement conditionnés par un système centré sur les « enseignables » tout au long de leur scolarité, peinent à considérer d'autres dimensions de la littérature. De même, dans le cours FREN425, l'identité apprenante apparaît spontanément. Quand l'enseignante demande ce que l'intitulé du cours veut dire, les étudiants font immédiatement référence au commentaire composé :

4 E3 – tu as pas l'air ///// bon ↓ // je viens de dire bon ↓ c'est quel cours là ↑

5 Groupe - XXX

6 E3 – encore ↑

7 Groupe - analyse littéraire

8 E3 - c'est quoi analyse ↑

9 A - analyse littéraire deux

10 E3 - alors c'est quoi ↑

11 Groupe - XXX [analyse, continue, commentaire composé]

12 E3 - tout euh le semestre sur le commentaire composé ↑

13 Groupe - XXX

14 E3 - donc vous tellement envie de faire euh cette euh:: non↑
(FREN425 – séance n°1 →191)

Dans cet extrait, notons que la référence au commentaire composé surprend l'enseignante, qui tourne la situation en ridicule. On peut toutefois questionner la réponse de l'étudiant. En effet, par « commentaire composé », l'étudiant montre qu'il a saisi la finalité évaluable du cours mais il est intéressant de se demander ce que le commentaire composé représente et recouvre pour ces étudiants, ce qui aurait peut-être abouti à une explicitation de ce que l'analyse littéraire est selon eux. On remarque que les réponses des étudiants sont parfois coupées quand elles pourraient faire l'objet d'une relance ou d'une reformulation afin de traiter de façon plus ciblée la rapport à la lecture et à l'étude de la littérature.

Les trois modules posent donc l'introduction de la matière sur un recueil succinct des représentations des étudiants sur l'objet d'enseignement. Cependant, la question est posée en des termes différents. Le cours FREN321 recueille les représentations autour du terme « littérature », sans contexte explicite d'enseignement-apprentissage. Les réponses font alors référence de façon simple aux acteurs et objets attachés à la littérature. Le deuxième module reprend le titre de l'ouvrage de Charles Dantzig « *Pourquoi lire* ». Ce « pourquoi » redirige la question d'une définition vers une explicitation de l'utilité, des bénéfices à tirer de l'activité de lecture et non de la catégorie « littérature » comme objet figé. Les réponses s'orientent alors davantage vers ce que l'apprenant peut tirer comme profit de la lecture dans son rôle d'apprenant de langue. Enfin, le dernier module tente plutôt d'entrer en matière à travers la conceptualisation de la thématique du cours : l'altérité.

7.1.2. Entrée en littérature : le premier texte

7.1.2.1. Quels objectifs se dessinent ?

Les objectifs qui se dessinent dans le traitement global du premier texte étudié dans chaque module tendent vers une vision « littéraire » du texte et du travail sur le texte à différents niveaux. D'abord, le cours FREN321 propose aux étudiants de faire l'expérience du cours magistral comme cours typiquement universitaire pour traiter d'un sujet « sérieux ». Ce choix est surprenant car ce type de dispositif, à caractère transmissif, est reconnu en didactique comme peu propice à la construction du savoir (Narcy-Combes, 2004). Cependant, comme nous l'avons vu dans le curriculum du département de français (chapitre 5), le niveau des étudiants n'est souvent pas suffisant à la fin du cursus et cela se

remarque notamment par la difficulté des étudiants à suivre les formations de Master en France. On peut alors supposer, que l'introduction de ce type de dispositif de façon ponctuelle se pose, dans une certaine mesure, comme séance d'acculturation au système universitaire français où le cours magistral domine (Rouxel, 2010). Ce cours magistral a pour but de poser les bases de la contextualisation autour de l'émergence des productions littéraires d'expression française à travers le monde. Cela vient combler les manques de repères historiques constatés dans l'activité de remue-méninges du premier cours autour de la francophonie où les étudiants semblaient avoir du mal à situer et comprendre les origines du français dans le monde et donc de productions littéraires d'expression française en dehors de l'Hexagone. Suite à ce cours magistral, en devoir, les étudiants ont un texte de Senghor à lire. Dans la séance suivante, le premier texte proposé est un autre texte de Senghor, le poème « Femme Noire ». On peut en déduire que le but est d'essayer de mettre en évidence les liens à faire entre contexte et textes, une première mise en réseau est cherchée. Le travail en classe sur le deuxième texte de Senghor s'appuie avant tout sur le relevé de champs lexicaux comme moyen d'aller au-delà de la première lecture.

Le deuxième module annonce comme objectif du cours un travail sur les caractéristiques du texte narratif. L'enseignante, après la lecture d'un extrait de *Grâce et Dénuement* d'Alice Ferney, rappelle également la nécessité de contextualiser sans aller plus loin. La contextualisation n'apparaît donc pas comme véritable objectif du travail sur ce texte. La référence à la contextualisation ici, comme dans le cours FREN321, semble faire écho au contexte de l'auteur sur ses origines, son époque, et les faits de société qui lui sont contemporains. Une certaine importance est donc donnée à l'intention de l'auteur et aux traces de ce dernier dans le texte. Ces points de vue mettent en avant une vision de la littérature comme reflet d'un lieu, d'une époque ou au moins d'une personne et se placent donc en opposition avec la conception interne de la littérarité qui semblait apparaître en introduction du cours FREN321 où il semblait qu'il était possible de révéler la littérarité d'un texte en y trouvant des composantes internes caractéristiques. Cette mise en avant de la connaissance de la biographie et du contexte de l'auteur pour comprendre le texte place le texte littéraire comme document davantage sociologique, politique ou historique comme retraçant des faits, se plaçant dans la réalité. Or, comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique avec les travaux de Ph. Hamon (1994) et F. Jacques (1992), le rapport qu'entretient le texte littéraire avec le monde n'est pas un effet de miroir ou de copie du réel mais bien plus une (re)présentation ou une projection. C'est ce que M. Riffaterre (1973) nomme « *the referential fallacy* » (ou « l'illusion référentielle »).

Enfin, le troisième module semble avoir pour objectif d'évaluer ce dont les étudiants sont capables face à un texte littéraire. Aucun objectif n'est énoncé explicitement si ce n'est illustrer la notion complexe de l'altérité en termes de présence et d'acceptation aussi bien que de rejet et d'absence.

7.1.2.2. Le traitement du texte : quelle approche ?

Les trois modules semblent traiter le premier texte de manières différentes. Le module FREN321 entre dans le vif du sujet immédiatement selon une approche progressive et circulaire, partant du contexte de production vers la lecture du texte, puis se poursuivant avec un regard zoomant sur les champs lexicaux pour ensuite reprendre contexte et informations concernant l'auteur pour construire du sens à partir des différentes étapes. Cela correspond, dans une certaine mesure, à ce que nous avons montré dans le chapitre 2 concernant les processus en jeu dans la lecture. En effet, nous avions vu à travers les travaux de J. Giasson (2007) et J. Davis et M-A. Lyman-Hager (cités dans Lomicka, 1998) qu'une lecture efficace est une lecture qui mobilise différents processus de bas niveau et de haut niveau dans un mouvement circulaire de vérification d'hypothèses qui apparaissent au fur et à mesure de la lecture. Parmi les processus en jeu, certains sont axés sur le texte mais d'autres permettent de lier le contenu du texte à des connaissances antérieures et dans le sens inverse d'intégrer le texte à ses propres connaissances (Giasson, 2007). Dans la circularité présentée ici pour le premier texte du cours FREN321, le point de départ centré sur des informations contextuelles se pose alors comme une forme de cadre informatif à assimiler afin de pouvoir réemployer ces informations dans la lecture du texte comme « connaissances antérieures », cependant, on peut se demander si ces informations contextuelles peuvent être assimilées et croiser avec le texte après une simple exposition. Cette circularité mais aussi la question de la possibilité d'intégrer les connaissances nouvelles à la lecture demandée se retrouvent également dans le cheminement des trois premières séances de ce cours : définir ce qu'est la littérature et la francophonie, avec une emphase sur l'auteur et sa vision du monde, suivi d'un cours « magistral » pour les bases historiques, et la lecture de texte permettant de recroiser cela.

De plus, la lecture de base est approfondie avec une lecture plus minutieuse prenant appui sur la recherche de champs lexicaux, qui ancre donc la lecture davantage du côté littéraire que la compréhension écrite en L2 par l'utilisation de procédés plus formels. La

première question posée aux étudiants sur le texte est, par ailleurs, intéressante. L'enseignante ouvre la discussion par une question portant davantage sur les processus que sur la compréhension :

17 E1 – qu'est-ce qu'est-ce qui se passe dans votre tête ↑ vous vous faites aïe mon dieu qu'est-ce que c'est ↑ non ↓

18 A – oui

19 E1 – oui ↑ vous essayez de savoir quoi ↑ de quoi ↑

20 A – de quoi il parle ↓

21 E1 – de quoi on parle
(FREN321 – séance n°3 →88)

Puis, elle introduit les champs lexicaux à partir de la question « de quoi parle le texte ». Cette question semble donc aller plus loin que la simple vérification d'une compréhension littérale (Falardeau, 2003a) dans laquelle la question « de quoi parle le texte » demanderait de relever des éléments factuels. En effet, il semble qu'on assiste à la mise en place d'une lecture thématique selon la définition de S. Rimmon-Kenan (citée dans Collot, 1988, pp. 88) pour qui « *le thème est une construction élaborée en réunissant des éléments discontinus prélevés dans le texte* ». Cependant, cette construction est proposée dans le sens inverse, dans ce qui s'apparente davantage à une déconstruction du thème.

214 E1 - donc c'est comme ça qu'on peut repérer le thème et voilà vous prenez le thème et vous regardez les connexions ↓ ça marche ↓ si je regarde le champ lexical de / la femme on regarde ta couleur ta forme tes mains ta beauté ton nom ta voix ta peau: ta chevelu:re etc. la bouche etc. on parle de quoi ici ↑

215 A - description

216 E1 - description plutôt ↑

217 A - physique

218 E1 – ok nue aussi alors après je regarde euh et alors là on a des trucs bizarres fruits murs savane huile gazelle terre promise et tout cela

fait référence à la femme ↓ /
(FREN321 – séance n°3 →97)

La structure de l'échange ci-dessus révèle un manque de confiance de la part de l'étudiant qui donne sa réponse de façon fragmentée. Il donne d'abord le mot « description », une fois cette réponse validée il donne un deuxième élément venant compléter le premier. On voit donc que l'étudiant a besoin d'un *feedback* rassurant pour poursuivre son discours. Suite à ces réponses, l'enseignante leur demande de relever les termes faisant référence à la femme. Les étudiants donnent progressivement tous les mots du texte. L'enseignante les laisse faire sans corriger. Puis, elle résume ce qui a été dit en faisant une distinction entre ce qui fait référence à la femme et ce qui semble « bizarre » dans la description d'une femme. Ainsi, amène-t-elle le deuxième champ lexical, celui de l'Afrique, ce qui permet de montrer aux étudiants comment le relevé devait être nuancé. Cette déconstruction des thèmes participe donc à l'explicitation de processus de déduction et d'inférence utilisés de façon spontanée par les étudiants dans l'acte de lire et notamment pour les éléments saillants, facilement accessibles, comme le thème de la femme dans ce poème d'une part, et la mise en place d'une posture de questionnement sur des éléments plus étranges avec la récurrence des motifs formant le thème de l'Afrique liés à la femme d'autre part.

Puis, elle tente de rassembler les différents éléments, pour faire apparaître les liens entre l'auteur, le contexte de l'auteur et le texte pour faire ressortir une esquisse d'analyse du poème.

288 E1 - première lecture vous m'avez tous dit à l'unanimité on est d'accord on parle de la femme noire ↓ ok ↓ la femme noire en effet la description les yeux la peau oui ↓ on parle d'une femme noire ↓ sauf que quand je fais le champ lexical de la femme je vois qu'il y a d'autres mots / qui font référence à la femme mais qui sont pas:: euh moi si on me dit (rires)// si on pense à moi et on pense gazelle (rires) c'est bizarre non ↑ vous voyez il y a des trucs et puis savane etc. il y a des mots bizarres / on va dire ok ↑ et c'est ces trucs-là ces mots-là ces termes-là vous vous dites pourquoi femme égale savane ↑ pourquoi est-ce que femme égale gazelle ↑ pourquoi est-ce que l'auteur a choisi de les de les mettre sur le

même sur le même plan ↑ ok ↓ donc vous reprenez savane gazelle ah ↓ tout ça là ça fait partie du même de la même thématique ↓

289 A - l'afrique

290 E1 - l'afrique ok ça veut dire on a l'afrique et la femme première lecture le poème c'est ↑

291 A - la femme

292 E1 - il parle de la femme noire etc. et quand on / creu- creu- creuse un peu on voit que la femme noire

293 A - est l'afrique

294 E1 - est l'afrique ↓ ok ↑ ça marche ↓

295 A - oui

296 E1 - vous voyez à peu près la démarche ↑ ne vous arrêtez pas à la première lecture essayez de connecter de trouver les les champs lexicaux etc. et après vous verrez que oh: ↓ vous trouvez plein de trucs / oui ↑ ça va ↑ c'est juste une introduction je vais vite sur ce poème mais / pourquoi est-ce que l'auteur compare la fe:::mme à l'afrique ↑ pourquoi est-ce que l'afrique c'est la femme ↑ / alors là je fais appel à vos connaissances ↓

(…)

317 E1 - vous connaissez l'auteur ↑ parce que en fait c'est le même auteur que le premier texte que je vous ai donné ↓ est-ce que vous avez été regarder un peu / qui était cet homme ↑ non ↑

318 A - oui

319 E1 - ouais ↑

320 A - peut-être XX le mouvement de la négritude

321 E1 - ok

322 A - il essaie de représent- de la femme noire / qui souf- qui souffre euh de la racisme

323 E1 – hm hm

324 A - euh par rapport à:: aux blancs

325 E1 - hm hm

326 A - alors il défend euh son identité // et sa son

327 E1 - oui il défend l'identité africaine ok en célébrant la femme noire etc. l'afrique comme une femme noire ↓ c'est ça l'idée non ↑ XXX dites pas oui ou non ↓ justifiez ↓

(…)

332 E1 - vous voyez l'intérêt du débat du premier semestre justifiez vos arguments ↓ dalia vas-y ↓

333 A - ok je trouve que la la terre africaine était sous le colonialisme ↓ et peut-être là la terre est euh fragile la terre est violée donc c'est plutôt des stéréotypes mais euh la femme c'est aussi un être fragile / à ce moment-là peut-être on regardait des trucs // non c'est pas ce que je pense ↓ c'est pas ce que je pense et peut-être que si on retourne avant dans l'histoire c'est plutôt la référence qu'on avait de la femme.

334 E1 - d'accord ok ben c'est justifié ↓

(…)

342 E1 - hun hun ok oui oui ↑ j'écoute j'accepte ok ↓ juste euh::: pour conclure sur ce poème // et vous aurez peut-être un peu la réponse si vous regardez d'où vient l'auteur dans quel euh:: comment on dit / système sociétal ça se dit ↑ (rires) dans quel système de société il vient vous aurez peut-être euh la réponse ou disons la justification de pourquoi est ce que la terre est vue comme une femme et non pas comme un homme ↓ //

343 A - et peut-être XXX quelque chose

344 E1 – comment ↑

345 A - peut-être que la femme représente civilisation

346 E1 - parce qu'ici dans ce cas de ici en europe etc. qui est chef de la société en général ↑

347 A - la femme

348 A – c’est mixité

349 E1 - on est dans un système qu’on appelle patriarcal

350 A - patriarcal

351 E1 - or l’auteur y en a vient d’un::: d’une société matriarcale ça veut dire que la femme a beaucoup plus de // pouvoirs que l’homme ↓ ok donc la femme est beaucoup plus célébrée et beaucoup plus mise en avant etc. et comme dit dalia la femme c’est aussi la //

352 A - fragilité

353 E1 - la fragilité comme la terre n’est-ce pas ↑ ok ↓ ça va ou pas ↑ ouais ↑
(FREN321 – séance n°3 →100)

Cette approche se retrouve également dans le deuxième module, cependant, chaque étape semble avorter à cause d’une difficulté à aller plus loin. Ainsi la contextualisation est mentionnée sans approfondir ni souligner ce qu’elle apporterait à la lecture du texte.

35 E2 – (…) euh: alors avant de rentrer dans un texte euh j’aimerais aussi souligner l’importance de comprendre le contexte / du texte ↓ si vous ne comprenez pas le contexte de ce texte c’est très difficile de comprendre le sens les actions et les événements ↓ qu’est-ce que ça veut dire quand je dis comprendre le contexte d’un texte ↑ / c’est quoi le contexte ↑ / oroba ↑

36 A – de quoi il s’agit de quoi il parle

37 E2 - oui de quoi il parle ↓ quel est le sujet euh du texte ↓

38 A - autour quel sujet ↓

39 E2 - oui autour de quel sujet ↓

40 A - le thème

41 E2 - le thème / exact ↓ euh dima ↑

42 A - on parle aussi de l’histoire où qui euh pourquoi

43 E2 - oui d'accord ↓ et aussi le contexte c'est aussi le contexte historique ↓ parfois vous allez voir des textes du dix-septième siècle du dix-neuvième du vingtième d'aujourd'hui c'est très différent le contexte historique dans lequel ça a été écrit donc ça va beaucoup vous aider ↓ je pense que vous voyez aussi en littérature en introduction à la littérature / vous verrez que le contexte est très important social historique qu'est-ce qui s'est passé au temps où on a écrit ce récit quel est le sujet dont on parle et euh alors là quel est le sujet dont on parle ↑ de qui on parle dans ce dans cet extrait ↑ // dites-moi ↓ oui oroba ↑
(FREN423 – séance n°3 →154)

Dans ce passage, on voit apparaître différentes conceptions du thème. En effet, au début, le thème apparaît comme l' « *à propos* » du texte avec un contexte qui lui est propre, un contexte référentiel. Puis l'intervention de la deuxième étudiante renvoie plutôt au contexte historique, extérieur au texte. Un début de réflexion apparaît sur ce que le contexte en littérature peut signifier et peut apporter à la lecture mais cela est interrompu par la question du sujet du texte donné, qui, au lieu d'être traité à la lumière de ce qui précède, est immédiatement (ré)orienté vers une approche de compréhension plus littérale avec « de qui on parle ». Les étudiants sont alors amenés à se pencher sur le texte dans le but de relever des informations plus factuelles, déjà présentes explicitement dans le texte (Falardeau, 2003a).

Puis, le travail annoncé dans les objectifs de ce cours, à savoir les « caractéristiques du texte narratif », tente de se mettre en place à la suite des questions de vérification de la compréhension. Ce travail de repérages de caractéristiques par rapport à un type de texte fait écho aux travaux de J-M. Adam (2005), qui montre que le classement en genre et en type relève de pratiques cognitives qui ont leur place dans la formation scolaire notamment à travers des activités de comparaison, de « *recherche de convergences (regroupements) et de différences (oppositions de classes) entre des objets* ». Ces observations mettent à jour des « tendances » (Adam, 1997) qui permettent de mieux décrire les phénomènes et de mieux situer des régularités qui, dans le contexte d'apprentissage, peuvent aider à créer du sens par rapport à des attentes confirmées ou au contraire par rapport à des écarts. Toutefois, J-M. Adam (2005) met en garde, qu'en contexte scolaire, il ne s'agit pas de « *se*

soumettre aux classements savants, mais seulement [d']être informée de la logique qui motivent ces derniers ».

134 E2 - j'aimerais maintenant qu'on a vu ça et que tout le monde a compris qu'on voit les différents / justement que vous vous releviez dans ce texte les caractéristiques du texte narratif ↓ donc je vous demande de souligner / les temps ↓ //// quel temps on trouve dans ce récit ↓
(FREN423 – séance n°3 →159)

22 E2 – (…) je vous distribue trois textes trois extraits de texte et vous me dites si c'est du discours du récit les deux vous me mettez entre guillemets les passages / qui sont du récit et du discours ↓ c'est juste pour voir si vous pouvez différencier discours et récit ↓ / je vous laisse trois minutes pour faire ça ↑ ne vous cassez pas la tête avec le sens des textes euh ce qui compte c'est vraiment de repérer le discours et le récit ↓
(FREN423 – séance n°4 →162)

Cependant, comme pour la contextualisation, même si l'importance de ce type de tâche est mise en avant, le repérage se fait sans qu'aucun sens véritablement lié à ce repérage n'en ressorte.

118 E2 – (…) c'est in- intéressant de voir cette différence-là ↓ alors je vous ai montré ces trois textes pour au final revenir à notre texte initial de alice ferney et pour être capable alors on revoit le discours direct on n'est pas là pour faire de la grammaire mais il faut juste euh c'est juste pour montrer que le discours fait partie des caractéristiques du récit narratif et qu'il faut savoir juste le repérer et surtout ce qui est important en littérature c'est de comprendre pourquoi à ce moment-là on utilise du discours direct pourquoi ici indirect et pourquoi du indirect libre ↓ donc / dans le texte d'alice ferney c'est quel type de discours qu'on voit ↑ si vous survoler le texte si vous regardez en gros / on a deux types de discours
(FREN423 – séance n°4 →119)

Par ailleurs, dans le passage ci-dessus, avec « *on n'est pas là pour faire de la grammaire* », l'enseignante essaie de se placer dans le rôle d'enseignante de littérature et non de langue, en donnant l'impression que les deux font partie d'ensembles distincts qui, *a priori*, n'ont pas besoin de se croiser.

Des différents extraits de transcriptions étudiés jusqu'à maintenant, on remarque que les enseignantes, dans leur traitement du texte littéraire en classe, valorisent le thème avec les questions du type « de quoi parle le texte » et les intentions de l'auteur avec la valorisation de la connaissance du contexte de production. En revanche, notons que les effets du texte, que nous avions vu comme faisant partie des caractéristiques des textes littéraires dans le premier chapitre, n'apparaissent pas ; ils sont en général remplacés par l'intention de l'auteur. De même, dans l'introduction du cours, les enseignantes ont mis l'accent sur l'importance du plaisir de la lecture mais dans le traitement des textes, cette dimension affective est absente. L'approche semble privilégier des exercices techniques « décontextualisés » dans le sens où aucun effet ou aucun sens n'est construit à partir de ces exercices.

Notons également, que dans le deuxième module (FREN423), contrairement au premier, un temps significatif est donné pour les questions de compréhension littérale. Par exemple, pour le texte d'Alice Ferney, l'enseignante traite les questions 1 à 8 (présentées dans le tableau ci-dessous), ce qui représente 27 minutes de la séance de 50 minutes.

Compréhension du texte

1. Pourquoi les enfants sont-ils figés en voyant arriver Esther ?
2. Quels changements Esther va-t-elle apporter dans leur vie ?
3. Esther est-elle rejetée par les adultes ? Expliquez et donnez des exemples.
4. À quoi voyez-vous qu'Esther prend très au sérieux ces moments de lecture pour les enfants ? Relevez les phrases qui montrent l'investissement d'Esther dans sa lecture.
5. Comment les enfants réagissent-ils à l'écoute des histoires ?
6. À votre avis, pourquoi Esther vient-elle dans ce camp de gitans pour lire des histoires aux enfants ?
7. Quels sont les passages qui montrent que c'est la grand-mère qui a l'autorité du groupe des

Questions du manuel pour le texte *Grâce et dénuement* d'Alice Ferney

Les questions proposées ici semblent viser deux objectifs qui ne relèvent pas de la lecture littéraire : la vérification d'une compréhension factuelle et la capacité d'illustrer sa réponse ou une affirmation donnée en s'appuyant sur le texte. Mais encore une fois, on demeure dans la compréhension littérale, au sens décrit par É. Falardeau (2003a), à savoir d'être capable de retrouver dans le texte des éléments explicitement présents. Le choix de consacré du temps à ce type de questions peut traduire une vision de la littérature en FLE dans laquelle le texte littéraire est un support écrit comme un autre mais à un niveau plus complexe, ou cela peut aussi être dû au fait que le texte soit relativement long (3 pages) et peut poser plus de blocages dans les processus de bas niveau car l'attention requise est plus longue que pour la lecture du poème de Senghor, par exemple, ou encore que l'enseignante, avec un profil « langue » n'est pas à l'aise avec la matière et la façon de la traiter avec les étudiants.

Enfin, dans le troisième module, comme nous l'avons dit dans les objectifs, l'entrée en matière se fait par une forme d'évaluation des compétences tout en tentant de remettre en question des représentations mais de manière rassurante. En effet, le premier texte pour ce cours est donné aux étudiants sans titre ni auteur. La première étape du travail sur le texte est de dire à quel genre le texte appartient. Cette question semble donc faire appel aux connaissances acquises préalablement. Tout le monde propose le roman ou la nouvelle.

151 E3 - c'est bon ↑ oui ↑ bon / déjà à votre avis c'est quoi le genre euh de ce texte ↑

152 A - XXX

153 E3 - vous levez la main comme ça on sera plus euh:: non ↑

154 A - XX roman ↑

155 E3 - roman ou nouvelle ça s'appelle récit ↑

156 A – récit ↓ XXX

157 E3 – ouais: pour / oui ba ça très certainement

158 A - XXX

159 E3 - tout le monde euh est d'accord sur ça ↑

160 A – oui ↓

161 E3 – ouais ↑ / pourquoi ↑ /// pourquoi vous

décidez que c'est:: une partie d'une nouvelle ou d'un roman ↑

162 A - XXX

163 E3 - pourquoi c'est clair que c'est pas de la poésie ↑

164 A – pas de quatrains / pas de division du texte / pas de quatrains

165 E3 - oui pas de formes euh:: les quatrains et tout ça c'est la forme classique ↓ oui ↓

166 A - pas de vers pas de prose

167 A - pas de strophes ↓ / pas de rimes

168 E3 - qu'est-ce que ça veut dire pas de vers pas de prose ↑ là c'est une feuille blanche ↑ pas de vers pas de prose rien du tout ↑

169 (brouhaha)

170 A – les phrases sont pas sous la forme de des vers

171 (brouhaha)

172 E3 – shh oh oh moi j'aimerais bien comprendre ↓ / alors ↓ qu'est-ce que c'est la prose ↑

173 A - euh la prose c'est le:: la poésie libre sans des vers sans des rimes

174 E3 - oui

175 A - mais c’est pas un poème comme ça / j'ai pas vu jusqu'à maintenant un / poésie dans un paragraphe comme ça ↓

176 A - c'est impossible d'être comme ça ↓

177 E3 – pourquoi ↑ //

178 A – XXX

179 E3 - non non j'aimerais bien savoir c'est quoi euh qu'est-ce que ça va être / j'aimerais bien savoir oui ↓ pourquoi c'est IMPossible ↑

180 A - parce que le poème c'est toujours il y a des:: des vers des strophes par exemple ce n'est pas

181 E3 - XXX de la poésie libre ↑

182 A - oui la poésie libre c'est comme mahmoud darwish c'est pas comme ça (rires)
(FREN425 – séance n°1 →198)

Elle poursuit le travail sur le texte avec une vérification de la compréhension du sens global :

188 E3 - d'accord ↓ qu'est-ce qu'y raconte ↑ on va revenir sur la question du genre après ↓ c'était juste pour voir un peu / qu'est-ce qu'y raconte ↑ quelle est euh:: mais y a encore une fois rien de faux et pas faux ↓ d'accord ↑ vous me dites je sais que ça peut être difficile y a des mots que vous comprenez pas mais vous avez certainement une idée de de quoi on parle ↓

189 A – décrit la nature

190 E3 - il décrit la nature ↓

191 A – il des maîtres aussi des cheveux //

192 A - XXX ce qu'on peut dire des dieux

193 E3 - des dieux ↑ oui ↑ quoi ↑

194 A – (arabe)

195 E3 - c'est les dieux ↓ alors s'il-vous-plaît pour que ce soit un peu: intéressant / qu- que la discussion que tout le monde sache ce que les autres disent alors levez la main et vous me dites ce que vous pensez ↓ d'accord ↑ donc nisrine qu'est-ce que tu viens de me dire ↑

196 A - il y a deux maîtres seigneurs des cheveux ↓

197 E3 – chevaux ↓

198 A – chevaux / et maîtres de blanc

199 E3 - hm hm

200 A - euh il parle aussi de: j'ai fait comme des mots-clés ↓

201 E3 - hm hm

202 A - il y a le entre feu et eau

203 E3 - hm hm

204 A - ça je mets aussi dans le nuage / y a deux mots comme ça ↓

205 E3 – XXX ↓ vous avez dit que ça parle de dieux au début ou de la géographie ↑

206 A – oui de la nature / géographie

207 E3 – ok ↓ est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit nisrine ↑

208 A - ou oui

209 A - c'est autour des dieux j'ai compris

210 E3 - autour des dieux ↑

211 A - autour des âmes
(FREN425 – séance n°1 →200)

Face aux réponses, l'enseignante continue en guidant les étudiants vers les personnages, la narration, l'énonciation à l'aide de questions fermées pour vérifier une compréhension (ou une confusion). On voit dans le premier tour de parole de E3 dans le passage ci-dessous, qu'elle pose la question avec une formulation proposant une réponse erronée. Les étudiants montrent alors qu'ils ont compris que cela n'est pas la réponse correcte. On peut en déduire que par ce procédé, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des étudiants sur la manière dont ils comprennent le texte dans le sens de construire le sens d'un texte, en les amenant, dans une démarche inversée, à déconstruire l'intuition ou la compréhension spontanée pour voir plus précisément les différents éléments porteurs de sens :

260 E3 – *tayeb* a un tu ici ↓ mais est-ce que vous dites que c'est un tu général ↑ il parle à l'homme d'une façon générale ↑ / c'est-ça ↑ / est-ce que tu ici c'est l'homme d'une façon générale ↑

261 Groupe - non

262 E3 - c'est qui ↑

263 A - seigneur

264 E3 - le seigneur ↑

265 A - le seigneur des chevaux ↓

266 E3 – et ↑ et ↑ hein ↑

267 A - le maître

268 E3 - le maître / ô maître et maître des blancs ça vous /pff vous gardez maître et vous oubliez des blancs ↑

269 A – non les deux

270 E3 - c'est qui les blancs ↑

271 A – euh: XXX

272 E3 - les américains ↑

273 A - (rires)
(FREN425 – séance n°1 →203)

À la fin du cours l'enseignante dévoile le genre, un poème, et l'auteur, Mahmoud Darwich. Les étudiants sont très surpris. Cette introduction a un effet de surprise multiple : l'instabilité des genres (Adam, 1997) que les étudiants pensaient définis par rapport à une forme physique stricte du texte d'abord, puis par l'utilisation d'un auteur palestinien pour un cours de littérature en français. Mahmoud Darwich, auteur lu et relu par les étudiants est apparu comme « non lu » dans cette partie du cours, comme s'il était à découvrir de nouveau. Cependant, cette remise en question des acquis, par le choix d'un auteur très connu des étudiants, place cette déstabilisation dans un cadre rassurant. La réaction de surprise positive des étudiants et leurs questions soulignent d'abord l'apparition soudaine d'une curiosité à l'égard de ce texte. En effet, comme le souligne E. Fraisse (2012), la littérature, dès qu'elle se place en objet d'enseignement, a une posture complexe dans la mesure où elle est placée dans une relation de valeurs en lien avec une identité nationale dans le cas d'un enseignement national ou d'une langue, ce qui est le cas de notre contexte, qui lui confère une certaine légitimité. Le texte d'un auteur palestinien placé dans le corpus d'un cursus de français met le texte dans une situation dans laquelle il n'a plus qu'une valeur locale mais trouve une certaine légitimité dans un cadre inattendu. Cela montre une forme de conditionnement de la littérature appartenant à un espace culturel ou un espace linguistique mais avec des frontières marquées. Cela révèle le paradoxe qu'E. Fraisse (2012) souligne au sujet de la littérature comme objet d'enseignement : elle est « *ballotée*

entre identité et ouverture, vivre entre soi et s'étendre au monde, se connaître soi-même et connaître l'autre ». Les réactions des étudiants face à ce texte font également apparaître une forme de confiance envers le texte qui leur donne un espace légitime pour s'exprimer car il s'agit d'une partie de leur héritage.

7.1.2.3. De la mise en confiance

Comme nous l'avons remarqué et mentionné au début de ce chapitre, les premières séances de chaque module ont eu recours aux « remue-méninges » comme ouverture. Cette activité, par la timidité des étudiants au début et leur expressivité grandissante au fil du cours, montre qu'elle offre un espace d'expression mais surtout de mobilisation et valorisation des connaissances préalables. Dans ces activités, aucune des enseignantes ne corrige ou ne juge. On observe plutôt une forme de guidage, reprenant uniquement les éléments leur apparaissant pertinents sans refuser le reste. On remarque les encouragements à parler et dans le cours FREN425, l'enseignante précise qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Cette même enseignante essaie également de minimiser les obstacles liés à la langue en donnant le texte à lire « *sans trop s'arrêter sur les mots difficiles* » ce qui laisse entendre que les étudiants doivent être en mesure de comprendre globalement. Dans une autre approche, l'enseignante du cours FREN321 laisse un espace d'expression sur les pratiques de lecture où les étudiants expriment leur manque de motivation à lire en français parce que c'est « *difficile* », ce n'est « *pas [leur] langue* », « *ça dégoûte* » alors que dans la lecture en arabe, ils « *[connaissent] tous les mots* » et se sentent « *touchés* » par leur lecture. Cette phase d'introduction du cours correspond donc à un relevé de représentations des étudiants sur la littérature mais en offrant un espace de discussion permettant d'initier un climat de confiance.

Les premiers cours de chaque module tentent donc de stabiliser les objets qui seront étudiés dans une approche de découverte-transition dans laquelle il s'agit de reprendre du connu, par exemple avec une lecture suivie de questions de compréhension générale, puis d'y ajouter un élément nouveau sans l'approfondir, mettant ainsi en lumière la particularité de la littérature : le travail sur un champ lexical dans le cours FREN321, l'observation d'un type de discours dans le module FREN423, ou la remise en question d'éléments qui semblaient être stables comme la forme du poème dans le cas du dernier cours pour encourager un questionnement. Toutefois, ce questionnement, tout comme la découverte

d'éléments, viennent de l'enseignante et non d'une réaction de l'étudiant à partir d'un texte par exemple. La découverte et le questionnement sont donc encadrés par l'enseignante qui se trouve au centre de la relation d'enseignement-apprentissage. Si ces trois cours n'introduisent pas la matière par l'action de l'étudiant-lecteur, leur dénominateur commun est, en revanche, la mise en confiance des étudiants face à la discipline à travers la mise en avant de leurs pratiques de lecture personnelles ou en relativisant la difficulté des textes.

7.1.3. Au-delà des premiers cours : quelle vision de la littérature se dessine ?

Pour poursuivre le panorama des pratiques d'enseignement, il est nécessaire d'interroger, au-delà de l'introduction de la matière, les choix effectués pour l'étude des textes proposés en termes de modalités de travail, de prises de paroles et de type d'activités et ce que ces derniers montrent des objectifs et de la vision de la littérature dans un cursus de langue étrangère.

7.1.3.1. Quel dispositif est mis en place ?

Des modalités de travail

On relève deux modalités distinctes en fonction des modules : le travail en groupe est privilégié pour le cours d'introduction et le travail en classe entière pour les deux autres cours :

4 E1 - ah oui il y a un groupe de cinq ↓ ///// ok ↓ je vais vous donner un petit: des questions c'est des questions shh:: c'est des questions ah oui on fera ça après c'est ce sont des questions vous allez voir qui vont vous guider quant à la compréhension du texte de voltaire / que vous avez surement bien préparé (sourire)

5 (rires)

(…)

16 E1 - vous me faites un hm papier par groupe donc y a un secrétaire vous vous débrouillez ↓ faut que ça soit clair vos qu- vos réponses

soient claires bien écrites parce qu'après vous allez vous échanger vos::

17 A – papiers
(FREN321 – séance n°11 →119)

Dans cet extrait, l'enseignante donne des questions[53] à travailler en groupe, pour « guider » la compréhension. Il n'y a pas de mise en commun pendant la séance de ce travail mais une correction par les pairs :

26 E1 - maintenant vous allez prendre deux minutes je vais rendre les réponses X des autres / je vous laisse regarder / je vous laisse regarder commenter ce que chacun a mis etc. vous prenez quoi ↑ trois minutes (sourire)

27 A – ouais quatre

28 E1 – quatre ↑ quatre minutes trente secondes ↓ vous commentez vous pouvez réécrire etc. on n'est pas d'accord vous avez oublié ça etc. oui XXXX

29 A – on peut pas discuter ensemble ↑

30 E1 - et après X nan parce que c'est toujours les mêmes qui discutent dans cette classe c'est pour ça ↓ ça oblige tout le monde XX //
(FREN321 – séance n°11 →120)

Une étudiante aimerait avoir un retour de l'enseignante directement plutôt que de ses pairs. À travers cette activité, on peut en déduire que l'enseignante cherche à mettre en place une forme de confrontation de lecture entre les étudiants. Cependant, il apparaît que les étudiants, dans une première forme de confrontation en répondant aux questions en groupe, doutent de leurs réponses, dès lors, la deuxième confrontation entre un groupe d'étudiants et la production d'un autre groupe, demandant de commenter et même corriger les réponses des autres semble difficile. Voici un autre exemple :

[53] Le détail des questions et l'étude des types d'activité sont précisés ci-dessous dans la section consacrée aux types d'activités.

2 E1 - alors sartre c’est votre meilleur ami ↑

3 A - c’est difficile ↓

4 A - *wallah* c’est difficile c’est un grand philosophie et

5 E1 - je vous ai demandé que la première partie

6 A – même en arabe d’analyser le texte

7 E1 - je sais je sais ↓ je vous ai dit que la première partie ↓

8 (brouhaha)

9 E1 - c’est bon ça vous fait ça vous fait travailler ↓ c’est de la gymnastique du cerveau ↓

(…)

16 E1 – alors qu’est-ce que vous avez compris de la première partie ↑

17 A - *wallah ishi (ndlt : rien du tout)*

18 A - rien (rires)

19 E1 - RIEN s’il vous plait shh: qu’est-ce qui dit ↑ / alors attendez / ça // quelle est l’idée générale du paragraphe XX ↑

20 A - hein ↑

21 E1 - l’idée générale de la première partie premier paragraphe

22 A - le premier paragraphe ↑

23 E1 – vas-y jumana ↓

24 A – XX engagement de l’écrivain

25 E1 - shh

26 A - XX écrivains et par ses écritures et ses œuvres ils peuvent XX message dans tout le monde

27 E1 - alors ça c’est XX c’est tout ce que fait le texte mais dans la première partie de quoi il parle ↑

28 A - de XX

29 (brouhaha)

30 A - il compare le silence avec XX et / il fait les XX XXX

31 E1 - entre ↑

32 A - se taire et être muet

33 E1 - ok ok et ↑ / merci ↓ mohammad ↓

(…)

48 A - XX le silence se taire c'est refuser donc on exprime le refus //

49 E1 - alors que être muet ↑ / se taire c'est déjà être avoir prendre position et être muet ↑

50 A - être muet euh d'être pas capable de:

51 E1 - ouais c'est ça c'est vraiment de pas pouvoir / vouloir mais pas pouvoir

52 A - il compare aussi il dit le silence est un langage *ya3ni* même si *inno* les gens restent silence c'est un *ya3ni* c'est un type d'expression //

53 E1 - ok bon ba ça va vous avez compris ↓

54 (rires)
(FREN321 – séance n°19 →135)

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante propose un travail de groupe, cependant les étudiants montrent des problèmes de compréhension sur ce qui a été travaillé précédemment. Une reprise de l' « idée générale » est donc faite en classe entière, puis le travail se poursuit en groupes. Notons également dans cet extrait, le découragement montré par les étudiants et le recours au *translanguaging* qui le souligne d'autant plus. En effet, au début de l'extrait un étudiant dit que c'est difficile et un autre renchérit avec « *wallah*, c'est difficile ». Ce « *wallah* » (je jure) souligne le profond découragement et de nouveau lorsque l'enseignante demande ce qu'ils ont compris, l'étudiant répond en arabe de nouveau « *wallah ishi* » (rien du tout). L'étudiant ne fait donc plus l'effort de répondre en français à l'enseignante non arabophone. On note une forme d'abandon face à la difficulté du texte.

Les deux autres modules, en revanche, n'ont presque pas recours aux travaux de groupes et passent donc la majorité du temps de cours à discuter en classe entière. Les travaux de groupe semblent avoir pour fonction principale « d'obliger tout le monde » à participer, comme le dit l'enseignante du cours FREN321.

Initier les discussions : un rôle partagé

Nous avons vu que le cours FREN321 a régulièrement recours aux travaux de groupe alors que les deux autres cours se déroulent la plupart du temps en classe entière. Lorsque les travaux se font en groupe, la parole est en apparence automatiquement donnée aux étudiants. Cependant, ces travaux consistant pour la plupart en des questionnaires sur des textes, on peut dire que la parole est initiée par l'enseignante à travers son questionnaire. Par contre, dans les discussions en classe entière, l'initiative peut venir des différents acteurs.

Les cours des deux premiers modules (FREN321 et FREN423) commencent généralement par une question de l'enseignante sur l'auteur, la date et le résumé du texte à travailler. Les étudiants répondent et posent parfois des questions de vocabulaire ou de compréhension plus générale. En revanche, les cours du troisième module (FREN425) sont en général initiés par une question ou une remarque d'un étudiant et la discussion prend cela comme point de départ :

```
1    E3 - on va travailler aujourd'hui sur le texte
     de montaigne /

2    A - miss j'ai cherché pardon j'ai cherché sur
     le mythe du bon sauvage / j'ai pas trouvé ↓
     peut-être parce que c'est un extrait

3    E3 - tu n'as pas trouvé

     (…)

9    A - j'ai trouvé que l'un des thèmes principaux
     c'est la nature et la qui fait de vivre avec la
     nature mais j'ai pas trouvé ce thème dans XX
     mais est-ce que cette phrase j'ai pas compris
     cette phrase est-ce que est lié à ce thème
     esclavage et donc XXX

10   E3 - est-ce que tu peux leur dire pour qu'ils
     puissent un peu suivre quel
```

11 A – ligne / les trois dernières lignes

12 E3 - alors elle dit qu'elle a cherché le mythe du bon sauvage que elle a compris que un des thèmes principaux est le rapport à la nature / et qu'elle a pas trouvé ce thème là dans l'extrait de de la hontan ↓

13 A - mais madame j'ai trouvé l'inverse / j'ai trouvé qu'il y a une XX entre le mythe du bon sauvage et le dialogue

14 E3 - oui ↑
(FREN425 – séance n°7 →222)

Les travaux de recherche portant sur les approches possibles pour les textes littéraires, mettent en avant les bénéfices que l'on peut tirer d'activités d'anticipation, d'explicitation d'un horizon d'attente ou de toute activité contribuant à la problématisation personnelle du texte plutôt que de devoir répondre à une question/problématique donnée par l'enseignant ou le manuel (Chabanne et Dufays, 2011 ; Fijalkow, 1995 ; Tauveron, 2002). D'après ce que nous venons de décrire, il semble qu'au niveau du troisième module, les étudiants osent mettre en avant leurs questionnements, leurs incompréhensions par rapport au texte, comme des interrogations légitimes et l'enseignante s'appuie sur ces questions pour construire le cours.

Ce point de départ de l'étude des textes à travers une forme de problématisation par les étudiants est, comme nous l'avons vu en première partie de ce travail de recherche, également possible et certainement utile au-delà de l'entrée dans le texte. En effet, il s'agit de prendre en compte la zone proximale de développement de l'étudiant comme seuil pour ensuite le guider plus loin. C'est ce que M-F. Narcy-Combes (2006, pp. 150) met en avant en soulignant qu'il est nécessaire de prendre « *la direction que l'étudiant souhaite suivre* ». On retrouve cela dans le cours introductif par exemple lorsque deux étudiants donnent deux réponses opposées quant à la compréhension du texte. L'enseignante ne corrige pas mais propose de relever les champs lexicaux pour essayer de trouver la réponse en affinant la compréhension :

63 E1 - d'accord et ↑ alors y a rufaida qui dit que c'est justement le texte parle de la soumission de l'algérie c'est-à-dire de l'occupation de l'algérie et vous vous dites que c'est le contraire

64 A – c'est le contraire euh //

65 E1 - on fait un vote ↑

66 A – cette terre de algérie XX

(…)

69 E1 - alors / euh:: pour vous aider / vous allez relever les champs

70 Groupe – lexical

71 E1 - lexicaux les champs (rires) le premier champ lexical que vous allez relever c'est celui euh::

(…)

75 E1 - ok le champ lexical de la bataille de la guerre ou ok ↑

76 A – l'occupation madame / l'occupation XX

77 E1 - ensuite vous allez relever le champ lexical de euh (chercher dans ses feuilles)

(…)

83 E1 - la guerre d'accord et ensuite vous allez me faire le champ lexical ↑

84 A – *sho* ↑

85 E1 - le champ lexical de la lumière ↓
(FREN321 – séance n°12 →124)

La lecture littéraire, ici, procède majoritairement selon une logique thématique avec un travail centré sur le lexique. La lecture est axée sur la construction d'un sens à travers une approche que D. Maingueneau (2012) qualifie d' « *organique* » et qui se fonde sur les idées comme traces de « *l'expression de la conscience de l'auteur* » et prenant peu en compte les procédés stylistiques liés à la langue et aux discours comme expression « interne » de valeurs.

Un autre exemple, ci-dessous, montre la prise en charge de la discussion par les étudiants, cette fois dans le cours FREN425 autour du texte « Les Cannibales » de Montaigne. L'enseignante propose une question sur la structure du texte mais une étudiante relève un élément qui lui pose problème : faire le lien entre le titre et le contenu du texte.

L'enseignante laisse donc sa question en suspens pour suivre le cheminement proposé par l'étudiante :

144 E3 - quelles sont les parties qu'on pourrait trouver dans ce texte // ne commencez pas à lire maintenant parce que je considère que ça a été lu et si on commence à le relire ça veut dire qu'on ne fera rien / si on veut parler // (soupir) (chuchote) le texte (fin) quand vous avez lu vous avez essayé de noter des choses mettre des titres relever des mots champ lexical vocabulaire non ↑ // alors en combien de parties on peut diviser ce texte / *ya* huda

145 A - deux parties

146 E3 - vas-y c'est lesquelles ↑

147 A - euh la première c'est l'attitude ou l' adhésion de XX sur

148 E3 - les ↑

149 A - XX

150 E3 - les lieux ↑

151 A - XX

152 A - le texte XX

153 E3 - montaigne les cannibales l'extrait du chapitre (rires)

154 (rires)

155 E3 - hein ↑

156 A – pour- pourquoi cannibales ↑ pourquoi les cannibales ↑

157 E3 - pourquoi quoi ↑ pourquoi le titre est intitulé comme ça ↑ ben c'était ma deuxième question mais puisque tu as tu as commencé (FREN425 – séance n°7 →229)

Il semble que la structure du cours soit relativement souple laissant ainsi la place aux questionnements des étudiants. Ces questionnements ne sont alors pas considérés comme des apartés mais comme des piliers pour la réflexion menée sur les textes.

Les activités proposées : les questionnaires

Prenons maintenant, les questions « principales » proposées par les enseignantes, formant d'une certaine manière l'ossature de la séance[54]. Ceci signifie que nous avons uniquement pris en compte les questions qui ont pour fonction de structurer la séance et non les questions que l'on pourrait qualifier d'intermédiaires comprenant les questions cherchant à approfondir les réponses à une première question sous forme de « c'est-à-dire » etc., celles formant des digressions ou encore celles que l'on pourrait qualifier de parasites à savoir les questions portant sur des problèmes de vocabulaire, de compréhension qui ne font pas partie de l'ossature pensée *a priori* pour la séance. En d'autres termes, les questions répertoriées se concentrent sur celles plus ou moins programmées visant l'étude d'un texte soit de manière pré-pensée sous forme de questionnaires distribués soit énoncées de manière spontanée dans la discussion. Pour ce faire, nous avons sélectionné l'étude de deux textes par module afin de regarder en détails la structure qui se dégage.

Les différents tableaux ci-dessous retracent les questions pour chaque texte dans l'ordre proposé en classe par les enseignantes.

Maïssa Bey – *Pierre Sang Papier ou Cendre*

- Qui ? Titre ? Date ?
- De quoi parle le texte ?
- Relevez le champ lexical de la bataille
- Relevez le champ lexical de la lumière.
- Demande les réponses. Mise en commun
- Où se situe le champ lexical de la guerre et où se situe le champ lexical de la lumière ?
- D'après le dernier paragraphe. L'auteur qu'est-ce qu'elle fait ? Elle met en parallèle le champ lexical de la lumière avec quelle idée, qu'est-ce qui se passe dans le dernier paragraphe qu'est-ce qu'elle raconte ?
- Qu'est-ce qu'elle exprime ici quelle est l'idée du paragraphe ?
- Dans le dernier paragraphe? Quelle est l'idée ?
- Que représentent les cloches et que représente l'appel à la prière ?

[54] Les questions dans les tableaux ci-dessous sont soit la reproduction des questions données sur papier aux étudiants, soit la reprise de celles données oralement et donc prises dans les transcriptions, ce qui explique l'aspect oral de certaines questions.

- Qu'est-ce qui se passe entre ces cloches et l'appel à la prière, quel rapport il y a dans ce paragraphe ?
- La glorification des cloches etc. pourquoi ? Est-ce que l'auteur pense vraiment que l'occupation était quelque chose de bien ?
- Pourquoi les deux champs lexicaux ont commencé avec la guerre et quelque chose de négatif vers quelque chose de positif ?
- Il y a un autre procédé qui est utilisé pour ridiculiser la situation de la France etc.
- Vous allez essayer de regarder comment est qualifiée la France comment euh comment elle parle de la France.
- Ça donne quoi comme impression ?
- C'est ironique ok donc maintenant vous allez regarder tout ce qui est relatif à Madame la France.
- Regardez tout ce qui est tout ce qui a une connexion avec Madame la France, les verbes utilisés comment etc. comment est qualifiée la France.

TABLEAU N°19 : COURS D'INTRODUCTION AUX LITTERATURES FRANCOPHONES (FREN321) – TEXTE DE MAÏSSA BEY

Les questions dans le tableau ci-dessus illustrent ce que nous avons mentionné précédemment : l'approche dominante est thématique. Les questions porte sur « de quoi parle le texte », ce « qu'elle raconte », sur le repérage d' « idée » d'un paragraphe. Même les questions qui en apparence s'orientent vers une interprétation par analyse de procédés linguistiques et/ou textuels aboutissent au dégagement d'une idée sans plus d'analyse comme par exemple avec la question « *Que représentent les cloches et que représente l'appel à la prière ?* ». L'étudiant peut répondre en deux mots sans expliciter les procédés qui permettent de répondre de façon fine à cette question comme le proposent les questionnaires de Raphael et Durkin (cités dans Giasson, 2007) que nous avons présentés dans notre cadre théorique (chapitre 2). Les dernières questions pour ce texte de Maïssa Bey portant davantage sur les procédés mettant en place un système de valeurs sont presque posées sous forme de questions rhétoriques ce qui ne favorise pas le développement d'une lecture fine mais juste d'une forme d'intuition. La question sur la glorification des cloches en est une bonne illustration : « *La glorification des cloches etc. pourquoi ? Est-ce que l'auteur pense vraiment que l'occupation était quelque chose de bien* ? ». Cette question fermée avec l'usage de l'adverbe « vraiment » contient la réponse. L'enseignante attend peut-être implicitement le développement de la réponse par les

étudiants à travers l'explicitation de ce qui leur a permis de répondre par « oui » ou « non » mais cette dimension de la question n'apparaît pas.

Sartre – *Qu'est-ce que la littérature ?*

En classe :

- Qu'est-ce que vous avez compris de la première partie ?
- Quelle est l'idée générale ?
- Dans la première partie de quoi il parle ?

Puis distribué sur papier

1. Relevez le champ lexical de la révolution.
2. Relevez le champ lexical de l'écriture
3. Prenez les deux champs lexicaux en mettant en parallèle le lien que vous faites entre littérature et engagement.
4. Que représente la plume ?
5. Jean-Paul Sartre associe la littérature à la politique, relevez le passage qui montre ça.
6. Selon vous, écrire est-il un acte d'engagement ?

TABLEAU N°20 : COURS D'INTRODUCTION AUX LITTERATURES FRANCOPHONES (FREN321) – TEXTE DE SARTRE

Les mêmes remarques que pour le tableau précédent peuvent être faites pour ce questionnaire sur le texte de Sartre. Les questions portent sur la dimension thématique de la compréhension avec une approche centrée sur le choix du lexique. Comme pour le texte précédent, les questions portant sur une forme de symbolisme, d'explication d'images sont présentées de manière brève et n'engagent pas l'étudiant dans l'analyse des procédés ou des discours afin de construire le sens au-delà de ses inférences spontanées et intuitives. Il en va de même avec les relevés de champs lexicaux qui ne débouchent pas sur un travail précis de construction du sens. Il semble que la construction soit attendue comme découlant logiquement et naturellement des repérages effectués dans les textes sans remise en question, problématisation, croisement avec d'autres éléments. On se place donc davantage dans une lecture visant la vérification de la compréhension d'un texte en langue étrangère avec un travail plus précis sur le lexique que la mise en place d'une lecture littéraire.

Camus, *La Peste*

- Alors est-ce que vous vous êtes intéressés à Albert Camus ? Non ? Vous avez pris le texte et vous avez travaillé et c'est tout. Personne n'a cherché qui était Albert Camus ? quel était son style ? De quoi parlait la Peste ?
- De quoi parle le texte cet extrait de texte ?/// De La Peste, c'est quoi la Peste ?
- Vous aviez à souligner les passages du récit, les passages du discours et essayer d'expliquer les fonctions et de rédiger. (…) Donc quels sont les passages du récit ?
- Et quelle est la fonction de ce passage-là ? Qu'est-ce que ça amène au texte de plus ?
- on regarde vraiment les mots on voit il regardait XXX la falaise pierreuse, le ciel bleu, un éclat terne, l'après-midi avançait. Qu'est-ce qu'on peut dire ?
- donc on est au style direct. Qu'est-ce qu'on peut dire de ce passage ? Le discours direct qu'est-ce qu'il nous apporte ?
- On a les deux personnages, qui parle à qui ?
- Comment s'appelle le docteur ?
- Et alors à la fin de ce passage qu'est-ce que vous avez dit ?
- Oui alors c'est vrai on sait où il est on nous redit où est Rieux qu'il est toujours derrière la fenêtre mais qu'est-ce qui nous dit sur Rieux ? Qu'est-ce qu'on apprend sur Rieux ?
- C'est lui qui sait tout et qui décide tout. On appelle ça comment ? un narrateur…
- pourquoi Rieux ressent ça ? Pourquoi le narrateur nous dit ici ce que ressent Rieux ?// A quoi ça sert qu'il nous dise, qu'il arrête comme ça le discours direct pour nous dire ça.

TABLEAU N°21 : COURS DE « LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES LITTERAIRES 1 » (FREN423) - TEXTE DE CAMUS

Les questions proposées par cette enseignante diffèrent dans leur formulation. D'abord, l'enseignante pose des questions portant sur des connaissances que les étudiants devraient avoir acquises après recherche sur l'auteur et son « style ». Les autres questions suivent en partie, comme pour les questionnaires du cours FREN321, une logique thématique mais ici on trouve également une valorisation de la recherche de l'intention de l'auteur à travers les relevés de récit, discours et description suivis d'une question portant sur la fonction et donc le « pourquoi » de l'usage de ces formes. On retrouve ce schéma sur la mention d'un narrateur omniscient suivi du « pourquoi » (« à quoi ça sert qu'il nous dise… »).

Victor Hugo – *Les Misérables*

- Vous aviez déjà (hum) entendu parler de la vie de Victor Hugo et des Misérables aussi ?
- Donc réaliste pourquoi ? / Réaliste pourquoi ?
- Est-ce que vous avez regardé un petit peu de quoi parle *Les Misérables* ?
- Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Par rapport à euh au réalisme et aux Misérables ?
- Quel est l'extrait descriptif du début. Dès le début du texte il y a un passage.
- Qu'est-ce que ce passage apporte à euh / au texte et euh à l'ambiance.
- Alors comment vous imaginez l'enfant ?
- Bon c'est pas grave on en reparle après. L'ambiance et le décor. Comment vous imaginez l'ambiance et le décor ?
- Ces deux personnages-là, qu'est-ce qu'ils ont de particulier. Qu'est-ce que vous avez remarqué dans les deux personnages ? (…) Qu'est-ce que vous avez qui le décrit physiquement ?
- Qu'est-ce qu'on apprend d'autre sur lui ? Quelle image on a de lui par rapport à l'enfant ? qu'est-ce qui oppose l'enfant à Jean Valjean ? Donnez-moi maintenant les caractéristiques physiques de l'enfant. Est-ce qu'on a les mêmes informations sur l'enfant ?
- Alors je voudrais vous faire dire quelque chose. Il y a dans la comparaison que l'auteur fait entre Jean Valjean et l'enfant des connotations ! Vous vous souvenez du mot connotation ?
- Donc dans sa comparaison, entre Jean Valjean et l'enfant, il y a des connotations. Quelles connotations ?
- Il est très concentré sur rien exact. Et donc euh d'accord/ Quoi encore ? Du coup qu'est-ce qu'on peut dire ? Est-ce que Jean Valjean est responsable de cet acte, à votre avis. Par rapport à tout ce qu'on a dit.
- Tout ça c'est en fait l'opposition ange et démon qui enfin c'était juste pour pouvoir réutiliser l'idée de connotation qu'on a vu hier et dans ce texte et dans les attitudes, Hugo fait des connotations religieuses directes à l'ange et au démon. Alors pourquoi il fait des références comme ça ? Pourquoi comparer un ange et un démon ?

TABLEAU N°22 : COURS DE « LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES LITTERAIRES 1 » (FREN423) - TEXTE DE HUGO

Ici, comme dans le questionnaire précédent sur *La Peste*, l'enseignante montre qu'elle attend des étudiants d'avoir fait des recherches sur des éléments biographiques et stylistiques sous forme de connaissances déclaratives (quel est le style de Camus ? ; Pour le réalisme ?). L'approche par ces premières questions est déductive : chercher ce qu'est le style de tel auteur, chercher ce qu'est le réalisme puis tenter d'en retrouver les signes dans

les textes. Cela met en avant une vision des genres et mouvements littéraires très strictement définie. Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre avec B. Aumont et P-M. Mesnier (2006), la manipulation et le tâtonnement sont essentiels à l'appropriation des connaissances. On peut alors questionner l'ordre proposé par cette enseignante car il s'agit de nouveau d'un exercice de repérage sans que l'exercice ne prenne un sens pour l'étudiant. Un autre type de question, qui n'apparaît pas dans les questionnaires du cours FREN321, demande aux étudiants d'imaginer les éléments présentés dans les passages descriptifs du texte. Ce processus de mettre en mot l'image mentale créée à la lecture du passage peut être un moyen d'expliciter les éléments, soit les procédés en place dans le texte, qui ont permis la construction de la représentation de la scène ou du personnage. Cette explicitation n'est d'ailleurs pas aisée. Les étudiants semblent ne pas réussir à le faire pour la description de l'enfant. L'enseignante abandonne alors cette question (provisoirement) (« Bon c'est pas grave on en reparle après ») et pose la même question sur le décor. Enfin, une esquisse de question sur les connotations se profile mais face aux difficultés des étudiants à répondre, l'enseignante minimise la portée de cette dimension dans la lecture de cet extrait en présentant cette question comme prétexte pour rappeler quelque chose de vue la veille. Notons d'ailleurs que l'enseignante introduit la question en disant « Alors je voudrais vous faire dire quelque chose ». Cette amorce met en avant l'attente d'une réponse définie. Dans ce questionnaire, comme dans les précédents, il apparaît que chaque repérage / question est indépendant des autres. On passe d'un élément à un autre sans vraiment tisser de liens entre les éléments repérés.

Montaigne – « Les Cannibales »

- D'après vous comment peut-on découper ce texte ?
- Pourquoi quoi ? pourquoi le titre est intitulé comme ça ? Ben c'était ma deuxième question mais puisque tu as commencé
- Donc est-ce que tu as cherché un peu sur ce texte-là ya Rzazan ? (…) non le texte Montaigne, l'année le texte le contexte pourquoi il écrit ce chapitre ? (…) dans quelle circonstances en réaction à quoi, en répondant à quoi ?
- (Donne une explication/contextualisation) : Pourquoi il choisit un terme qui est péjoratif comme titre de son chapitre
- Qu'est-ce que vous vous pouvez dire sur le type de ce texte ?
- Qu'est-ce qu'il y a dans ce premier paragraphe qui commence avec OR qu'est-ce qu'on imagine avant ce OR ?
- Donc ce chapitre résume quoi euh pardon ce paragraphe résume quoi ?

- Il y a une analyse d'énonciation à faire de ce texte très long
- Qui parle ici ?
- Il faut regarder la phrase la construction de la phrase le vocabulaire le rythme d'accord ? et vous voyez vous décidez s'il y a des éléments qui confirment ce que vous avez compris donc là tu parles par rapport au sens très bien mais est-ce qu'il y a autre chose dans la façon de dans la phrase sa structure le vocabulaire oui ?
- D'où vient ce cette impression de l'ironie dans la phrase.
- Alors pour mercredi s'il vous plait avec beaucoup plus de rigueur minutieusement vous travaillez sur le texte. Alors vous découpez le texte.

TABLEAU N°23 : COURS DE « LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES LITTERAIRES 2 » (FREN425) - TEXTE DE MONTAIGNE

Le questionnaire ci-dessous suit une logique différente. Le point de départ est la question d'une étudiante sur le rapport entre le texte et le titre. La discussion s'ouvre sur des questions sur l'auteur et le contexte de production du texte. Cela peut relever d'une démarche globale que nous avons vu dans les autres questionnaires mais cela peut aussi se justifier par le type de texte à l'étude, un essai, qui, de manière certes subjective, fait référence à un contexte qu'il soit intertextuel ou pas. L'enseignante, à travers ses questions, semble orienter le travail vers une étude par l'analyse du discours. Elle attire l'attention sur le type de texte et les procédés stylistiques mis en œuvre dans le texte au niveau du texte, de la phrase et du mot. Les questions davantage orientées sur le thème sont présentes également mais de façon nettement moins centrale ; elles apparaissent plus comme une vérification que tout le monde saisit le sens littéral avant de poursuivre avec une analyse plus précise. On remarque aussi que l'enseignante propose une démarche aux étudiants : partir du premier sens compris comme une intuition puis scruter le texte à la recherche d'éléments venant confirmer cette intuition.

Loti et Chateaubriand

Loti - Jerusalem

- Vous avez, vous avez lu seulement les textes ou vous avez essayé de lire autre chose pour mieux situer les choses.
- C'est quoi la publication De, de l'extrait, la date de publication De, de l'œuvre ?
- (à propos d'une remarque d'une étudiante sur les descriptions) : Pourquoi tu dis que c'est pas nécessaire ?
- Est-ce que vous pensez que vous dites ceci parce que c'est Jérusalem ou c'est un lieu que

vous connaissez et que si c'était un texte sur le Japon par exemple ou sur l'Inde, est-ce que euh… c'aurait été la même impression pour vous ?

- Mais est-ce que c'est le même Jérusalem que vous connaissez déjà

Chateaubriand

- Il fait une comparaison avec qui ?
- Mais est-ce qu'il y a dans l'un des deux textes, dans les textes, quelque chose qui montre que ça c'était l'image qu'on avait et ça c'est l'image que je vois qui est différente ?
- Chateaubriand, c'est quelle époque ?
- Bon, c'est le dix-neuvième siècle. Pierre Loti est un peu plus tard dans le… Ok. Quelles sont les caractéristiques de ce siècle ? (…)vous vous souvenez des textes que vous avez étudiés de ce siècle, de ce mouvement ?
- Bon, alors, on dit aussi que c'est le siècle des voyages. A votre avis, pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'il s'est passé dans ce siècle ?
- Peut-être aussi, ce rêve et cet imaginaire a ses sources quelque part, comme vous avez dit tout à l'heure, il y avait une image avant qu'ils partent mais d'où vient cette image-là ?
- Pourquoi il s'intéressait au Moyen-Orient ? Par son intérêt du Christianisme ? D'accord ! Donc, il avait aussi l'objectif d'aller retrouver ce qu'il.. hein ?
- Un mouvement, un mouvement très important qui était lié aux voyages en Orient ? L'orientalisme, ça vous dit quelque chose ?
- est-ce que vous connaissez « L'orientalisme », le livre de Edward Saïd ?

TABLEAU N°24 : COURS DE « LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES LITTERAIRES 2 » (FREN425) - TEXTE DE LOTI ET CHATEAUBRIAND

La première partie de ce questionnaire sur le texte de Loti, de nouveau, la discussion est initiée et orientée par la remarque d'un étudiant qui fait part de son ennui face aux descriptions qu'il ne trouve « pas nécessaires ». Puis la deuxième partie est orientée sur des questions plutôt contextuelles avec les textes comme une illustration cherchant à lier le contexte et le concept de l'orientalisme que l'enseignant introduit à la fin. Ces textes ne servent donc pas tant de support d'analyse littéraire avec un travail sur les procédés mais davantage comme documents déclencheurs ou introducteurs du concept à étudier ensuite.

Nous avons vu dans ces questionnaires que les deux premiers modules se placent plutôt dans une perspective thématique qui se différencie du dernier cours dans lequel on observe un déplacement vers une approche plus stylistique. On retrouve donc des éléments

relevant de la lecture méthodique notamment les relevés d'éléments intéressants pour procéder à l'interprétation.

Répartitions des questions par objectifs

Le tableau ci-dessous répertorie les questions des questionnaires précédents en fonction de leur portée de manière à obtenir une vue d'ensemble : compréhension globale, procédés, connaissances et expression de l'opinion personnelle :

		Introduction aux littératures francophones FREN321		**Lecture et analyse de textes littéraires 1 FREN423**		**Lecture et analyse de textes littéraires 2 FREN425**		**Total**
		n°12	**n°19**	**n°4**	**n°7**	**n°7**	**n°13**	
Sens global		6	3	5	7	2	2	25
Procédés	**Définition**	1	-	1	1	-	-	3
	Relevé	7	3	2	4	5	1	22
	Interprétation	3	2	3	3	2	-	13
Connaissances encyclopédiques		2	-	3	3	3	10	21
Expression de l'opinion personnelle		-	1	-	-	-	2	3

TABLEAU N°25 : CLASSEMENT DES QUESTIONS DITES PRINCIPALES INITIEES PAR LES ENSEIGNANTES CORRESPONDANT A L'OSSATURE DES SEANCES

On remarque que la majorité des questions principales posées dans les trois modules et particulièrement dans les 2 premiers porte sur la compréhension globale du texte notamment à travers des questions générales du type « de quoi parle le texte » donc de résumé ou reformulation d'un texte ou d'une partie de texte. Comme nous l'avons vu, ce type de question relève également de l'explication de texte dans le sens où il s'agit, à partir d'observations (parfois inconscientes) de synthétiser le contenu pour le rassembler en thème mobilisant la récurrence de certains motifs (Collot, 1988). C'est ce que C. Bremond et T. Pavel (1988) appellent « l'attention référentielle ».

Ces questions sont suivies de très près par celles portant sur le relevé de procédés. Les questions plus interprétatives à partir des relevés sont moins nombreuses, ce qui semble logique dans la mesure où parfois la phase interprétative prend appui sur plusieurs procédés relevés préalablement. Cependant, comme nous l'avons observé dans le détail des questionnaires ci-dessus, les relevés ne sont généralement pas repris pour construire le sens de façon plus fine. Ils apparaissent souvent comme une forme d'exercice en soi. Cependant, le tableau récapitulatif met en évidence que dans le cours FREN425, les questions de compréhension se font plus rares mais le recours à des connaissances « encyclopédiques » est largement plus important que dans les autres modules. Cela montre une progression entre les trois semestres. En effet, il apparaît que dans les deux premiers cours, on attend des étudiants d'acquérir des connaissances de base nécessaires alors que dans le troisième module, l'enseignante montre dans ses questions qu'elle sait qu'un socle de connaissances a été acquis. À ce sujet, A. Rouxel (1996, pp. 109) souligne l'aspect inadapté des questions en littérature qui présupposent une culture littéraire et générale déjà acquises pour pouvoir répondre aux questions posées.

Progression créée par les questions

Les cours des deux premiers modules ont une structure similaire. La progression observée est circulaire et procède par étape très définie, ce qui rejoint l'approche utilisée dans le cours FREN321 dès le premier cours, comme nous l'avons décrit page 6 :

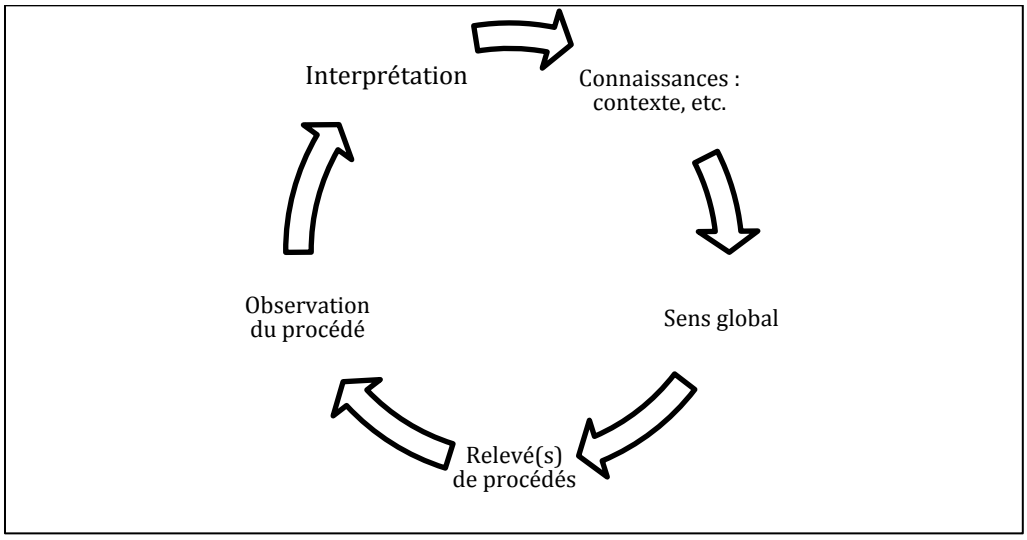

FIGURE N°3 : STRUCTURE DES COURS FORTEMENT GUIDES

Cette structure est très bien illustrée dans le cas du texte de Maïssa Bey, par exemple. On retrouve ce cercle pour les questions s'appuyant sur le relevé de champs lexicaux, puis le cercle reprend pour la partie sur la personnification. Une légère différence apparaît dans le cours sur *Les Misérables* de Hugo dans le deuxième module en raison de difficultés des étudiants à répondre. En effet, l'enseignante suit le schéma, puis n'obtenant pas les réponses attendues, elle met en attente ce point pour en aborder un autre et revenir au point problématique ensuite. En revanche le module FREN425 diffère. En effet, ce cours semble s'organiser de manière beaucoup moins formelle et donc moins structurée. L'étude des textes dans les séances sélectionnées suit une discussion à chaque fois proposée ou induite par un étudiant. Dès lors, il n'y a plus d'étape fixe comme dans les exemples des deux autres modules. Pour le cours sur le texte de Montaigne, l'enseignante propose une question portant sur le repérage de la structure du texte mais un étudiant pose son propre problème concernant la cohérence entre le titre et le contenu du texte comme nous l'avons vu précédemment. Par ailleurs, dans les parties plus guidées de la discussion, le guidage se fait de façon moins découpée en sous-étapes. Ainsi l'enseignante propose-t-elle une « analyse de l'énonciation » sans demander d'abord un relevé explicite d'items précis pour ensuite essayer d'en construire du sens.

On voit donc deux structures différentes, l'une plus rigide que l'autre. La structure fortement guidée pose deux problèmes. D'abord comme nous l'avons vu dans le premier chapitre sur le texte littéraire et la lecture littéraire, il s'agit d'actes sociaux dans lesquels le lecteur s'implique et/ou s'engage (Cambron et Langlade, 2007) d'une manière et/ou d'une autre. Or, ce type de structures rigides limite l'espace que la subjectivité individuelle ou l'affect pourrait jouer dans la lecture. On observe d'ailleurs que si les étudiants ne trouvent pas la réponse alors au lieu de mettre en place un dispositif pour comprendre ce qui pose problème et le surmonter, l'enseignante passe au point suivant. Cela nous mène au deuxième problème qui, lui, est lié à la définition même de dispositif d'apprentissage. Dans la mesure où le dispositif d'apprentissage est centré sur l'apprentissage, il se doit d'être flexible et ouvert car le développement de l'apprentissage de chaque individu n'est pas linéaire (Miras et Narcy-Combes, à paraître, 2017). Il peut fonctionner sur une projection mais pas sur une programmation rigide (Astolfi, 2002 ; Miras et Narcy-Combes, à paraître, 2017). La distinction de ces structures mises en regard avec les profils des enseignantes que nous avons décrits dans le chapitre 3 permet de dessiner un lien entre formation de l'enseignante et structure du cours. En effet, le cours moins structuré est donné par l'enseignante spécialiste en littérature, qui, maîtrisant la discipline, ne craint pas les

questions, interventions ou digressions des étudiants. Il apparaît donc que la structure rigide constitue, dans une certaine mesure, un cadre rassurant pour l'enseignante non spécialiste dans lequel elle peut naviguer et valider les réponses des étudiants et « *transmettre un sens de confiance en soi* » (Aguilar-Río, 2013). Cependant, au vu de la crainte éprouvée par les étudiants à l'égard de la littérature (chapitre 6) une approche structurée, mais pas nécessairement rigide, au début peut également les rassurer, au moins le temps d'acquérir quelques outils de base pour ne pas se retrouver dépourvu face à un texte avec la peur que les questionnements ne soient pas « corrects ». Toutefois, au sein de la structure guidante, les questions et activités doivent faire sens pour l'étudiant pour qu'il puisse s'y investir, or, dans ce que nous avons observé, les activités semblent parfois décousues et il n'est pas aisé de saisir le lien entre les questions et les textes, ce qui peut donner l'impression de lire un texte pour répondre à des questions sans plus de sens (Falardeau, 2003a ; Giasson, 2007).

Les activités proposées : de la construction progressive de l'explication de texte

Comme nous l'avons vu dans les objectifs des modules 1 et 2, dans les descriptifs de cours, un des objectifs est d'écrire un commentaire composé à la fin de chaque module. Si cela est la tâche finale visée, on ne peut pas dire qu'il y ait de véritable commentaire ou explication de texte dans les cours mais plutôt des éléments parsemés. Si l'on se réfère au tableau de S. Aeby Daghé (2010) listant les différents types d'activité utilisés pour le travail sur des textes littéraires, on trouve dans notre échantillon :

- du repérage parfois en lien avec de la grammaire textuelle (le discours rapporté, par exemple),
- des présentations de texte,
- des questions de compréhension,
- des résumés,
- des discussions thématiques,
- des explications de textes (en tâche finale).

On remarque qu'à l'exception des discussions thématiques et de l'explication de texte, les activités proposées font principalement appel à des savoirs déclaratifs. Le recours au résumé, critiqué notamment par C. Tauveron (2002, pp. 178) qui voit cette activité comme réductrice limitant la lecture d'un texte à un seul sens possible, et particulièrement lorsqu'il est demandé à l'élève de sélectionner le « bon » résumé, n'est pas utilisé ici comme fin en soi mais davantage comme une introduction au travail collectif pour se mettre d'accord sur une base de départ commune suivie ensuite d'autres activités afin de développer le(s) sens possible(s).

Par ailleurs, il est intéressant de noter le recours quasi exclusif à l'oral en classe pour le travail littéraire. Cela peut rejoindre ce que M. Hébert (2004) propose à travers les cercles de lecture. En effet, cette dernière souligne le fait que la confrontation entre pairs permet une meilleure compréhension à différents niveaux et contribue également à l'amélioration dans l'élaboration des réponses des étudiants. Dans notre échantillon, on retrouve, en effet, la confrontation entre pairs permettant d'apporter divers éléments pour améliorer la compréhension. Un exemple significatif est celui de la compréhension du mythe du bon sauvage dans la séance n°7 du module FREN425. Alors que l'enseignante proposait de passer à un nouveau texte, presque la moitié du cours (21 minutes 30 sur une séance de 49 minutes) est finalement consacrée à une discussion entre étudiants sur ce problème. Cependant, dans la mesure où les cours se construisant sur le mode de la discussion collective spontanée n'ont pas de véritables structures préalablement pensées, les discussions ne sont pas toujours aussi productives. Or, l'exemple ci-dessus met en évidence que la mise en retrait de l'enseignante qui écoute les interventions des étudiants, place les étudiants dans une position de responsabilité commune pour faire avancer la question posée par l'étudiante. Le temps de cette intervention, la lecture s'est déplacée du mode collectif – les étudiants répondent aux questions de l'enseignante et l'enseignante répond aux questions des étudiants – vers un mode collaboratif où les étudiants confrontent réellement leurs compréhensions et répondent eux-mêmes à la question qu'ils se sont posée, ce qui, dans cet exemple, montre un véritable investissement des étudiants.

En revanche, pour toutes les séances observées de chaque module, il apparaît que peu de temps est consacré à l'élaboration de « réponse » donc à la construction organisée d'une réflexion académique prenant appui sur les textes, ce qui est pourtant évalué avec le commentaire composé en fin de cursus, comme nous le verrons plus bas. On trouve divers éléments mais rarement repris comme un tout. Ainsi trouve-t-on des présentations de textes et auteurs, des relevés de procédés, mais la mise en perspective pour construire du sens arrive en général à la fin de la séance et le temps manque :

99 E1 - c'est ça c'est l'idée que la littérature est utilisée comme une arme une arme de c'est important ce que je dis ALLÔ c'est important ce que je dis // je résume la littérature est utilisée comme une arme

100 A - arme ok
(FREN321 – séance n°19 →139)

Cette « conclusion » en une phrase ne reprend donc pas les différents éléments de manière organisée pour montrer comment le sens a été produit par une lecture méthodique mais correspond davantage a une information supplémentaire ou un résumé par rapport à ce qui a été dit précédemment.

7.1.3.2. De l'ouverture à d'autres objets culturels

Deux séances sur la totalité sont consacrées à une ouverture de la littérature à d'autres supports : le cinéma dans le module 2 et la peinture dans le module 3. L'objectif semble, néanmoins différent. Dans le module 2, il s'agit de comparer un extrait des *Misérables* de Victor Hugo et un extrait du film de Jean-Paul Le Chanois dans le cadre d'un travail sur la description. Les étudiants doivent juste relever ce qui leur semble similaire et différent. Dans le module 3, avec les tableaux, il s'agit davantage de conceptualiser la notion d'orientalisme à l'aide d'un support visuel, vu comme plus abordable que des textes supplémentaires. En effet, bien que le support visuel puisse parfois aussi poser problème (Martel et Boutin, 2015) comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, il peut néanmoins faire ressortir certains traits saillants du concept de l'orientalisme. Cependant, les étudiants, dans les deux cas, semblent peu réceptifs et ne semblent pas saisir la raison d'être de ces supports dans ces cours.

7.1.3.3. De l'évaluation

L'évaluation traitée ici est l'évaluation sommative, c'est-à-dire l'évaluation se plaçant à un moment précis de l'apprentissage pour mesurer les acquis à l'aide, ici, d'une note. Nous verrons l'évaluation d'abord à travers les sujets d'examen sur table puis avec le sujet de commentaire composé proposé à la fin du troisième module et faisant partie de l'évaluation finale.

Regard sur les examens

Extrait 1 : Maïssa Bey, *Pierre, Sang, Papier ou Cendre (ch.8)*		
1-	Présentez le document en le contextualisant.	/3
2-	Que se passe-t-il dans cet extrait (personnages, actions…) ?	/2

3- Expliquez l'expression « les buveurs de soleil ». /2

4- Comment sont décrits les Arabes ? Justifiez en citant le texte. /2

5- Relevez le champ lexical de la « possession » et expliquez l'état d'esprit de l'homme qui parle. /2

6- Dans un autre chapitre de son œuvre, Maïssa Mey écrit :

« Madame Lafrance peut s'installer enfin sur ses possessions. Malgré la fièvre et les Arabes. Elle peut enfin assouvir ses moindres désirs. De toutes ses forces, elle a désiré cette terre hostile. De toutes ses forces, elle a voulu la faire sienne. Et elle l'a conquise. […] »

Comment est décrite la France ? Quelle est la figure de style utilisée ? /2

Extrait 2 : René Maran, *Batouala*

1- Que savez-vous de l'auteur René Maran ? /1

2- Quelle image du travail les « Blancs » ont dans cet extrait ? /2

3- En vous appuyant sur le texte, que pense Batouala du travail ? /2

4- *« Car vivre au jour le jour, sans se rappeler hier, sans se préoccuper du lendemain, ne pas prévoir, - voilà qui est parfait. »* Expliquez en quoi ce passage est en contradiction avec l'esprit de la civilisation occidentale. /3

Question ouverte

Comment les auteurs francophones dénoncent-ils les méfaits de la colonisation ?

Pour répondre à cette question, vous devez vous aider des textes ci-dessus et des textes présents dans le syllabus. Dans votre paragraphe, faites apparaître les différentes techniques d'écriture utilisées par les auteurs.

Évaluation :

Respect de la consigne : /1

Connaissances et apports dans la réflexion : /2

Morphosyntaxe : /1

Cohérence, cohésion : /1

Langue pour les 2 premières parties :

Morphosyntaxe : /1

Lexique : /1

Cohérence, cohésion : /1

TABLEAU N°26 : EXAMEN DU COURS FREN321

Cet examen est divisé en trois parties qui semblent évaluer trois compétences distinctes. La première partie sur le texte de Maïssa Bey, on trouve le même type de questions que dans les questionnaires utilisés en classe avec la même structure : une question de contexte, qui, ici, fait appel à la mémoire des étudiants sur ce qu'ils ont retenu du contexte lors de l'étude d'un autre extrait de ce texte en classe ; deux questions de reformulation du texte ou d'une partie du texte comme trace de compréhension puis trois questions visant le relevé d'informations et de procédés. Toutefois, comme en classe, ces questions sont indépendantes les unes des autres et ne contribuent pas, dans la manière dont elles sont proposées, à la construction d'un sens particulier dans le sens de « donner de l'épaisseur » (Baroni, 2008) au texte. La deuxième partie de l'examen s'apparente à un questionnaire de compréhension écrite ordinaire avec une question de connaissances sur l'auteur. Enfin, la troisième partie qui se présente comme une question de réflexion visant la mise en perspective de connaissances factuelles / contextuelles avec différents textes et les procédés employés évalue principalement la maîtrise de la langue comme dans une production écrite ordinaire. De plus, la partie de la question requérant la mise en évidence des « différentes techniques d'écriture » semble limitée dans la mesure où, dans ce cours, les procédés étudiés se sont limités aux champs lexicaux et aux personnifications. Par ailleurs, la formulation de la question ne laisse que peu de place à la lecture personnelle en axant la réponse vers le relevé technique et non la mise en perspective d'une lecture personnelle et d'un cheminement vers une construction singulière du texte.

Extrait 1 : Gustave Flaubert, *Madame Bovary*

1- On constate une alternance narration-description dans ce texte, relevez les passages et justifiez vos choix en relevant les emplois de temps et leur répartition dans les paragraphes ainsi que les verbes qui organisent les passages descriptifs. /4
2- La description adopte le point de vue d'un personnage. Quel personnage ? Justifiez votre réponse. /3
3- Quelle émotion éprouve Charles à la vue d'Emma dans le texte ? Relevez le champ lexical qui correspond à cette émotion et expliquez-la. /3

Extrait 2 : Gustave Flaubert, *Madame Bovary*

1- Expliquez l'emploi du conditionnel dans ce texte. /2
2- Le rêve fait intervenir diverses sensations. Quel est le sens/la sensation présent(e) dans le texte ? Relevez les termes appartenant à ce sens /3
3- De quoi rêve Charles ? À partir de ce que vous avez observé dans le texte, donnez le thème de ce rêve et analysez-le. /2

Rédaction

Citer et expliquer une observation de texte /1

Morphosyntaxe et orthographe /1

TABLEAU N°27 : EXAMEN DU COURS FREN423

L'examen du deuxième module s'apparente à la première partie de l'examen du cours FREN321. Les relevés d'éléments de langue apparaissent comme une finalité en soi. Les questions ont une tendance à donner le thème et à demander de relever le champ lexical ou les éléments grammaticaux se rapprochant de ce thème. La question se limite donc au repérage et non à la démonstration d'une construction. La question 3 propose de partir d'une intuition et de relever le champ lexical comme vérification de cette intuition. Cet examen n'évalue pas la lecture mais davantage la capacité d'associer un thème donné (ou senti) à un élément textuel (aspect des verbes et lexique). Comme pour l'examen du cours FREN321, les questions fonctionnent indépendamment les unes des autres.

Partie 1 :

« Ce qui est appelé « La découverte du Nouveau Monde » a créé chez les écrivains européens aux XVIème et XVIIème siècles une certaine attirance vers un espace inconnu et un développement du « mythe du bon sauvage ». Expliquez **en donnant des exemples, à travers vos lectures et vos notes de cours, comment cette « découverte » a instauré le début d'une histoire où l'altérité était son centre.** /5

Partie 2 :

L'extrait suivant est tiré du roman *Les lettres persanes*, écrit par Montesquieu, l'écrivain et philosophe du siècle des Lumières, et publié en 1721. Il s'agit d'un roman épistolaire (roman par lettres), composé de lettres écrites par deux persans, Usbek et Rica qui séjournent à Paris pendant 9 ans. Cet extrait est la trentième lettre écrite par Rica et adressée à Ibben qui vit à Smyrne. Ricca lui raconte son expérience à Paris. Dans ce roman, l'auteur met en scène l'orient mais en inversant les regards.

1- Comment le thème de l'altérité est-il représenté dans cet extrait ? Justifiez en citant. /4
2- Le champ lexical de la vue occupe une place importante dans cet extrait. Relevez ce champ en montrant /4
   - comment il est utilisé dans l'extrait et
   - quelle interprétation on pourrait en faire.
3- Les deux paragraphes du texte représentent une opposition (une antithèse), expliquez à quoi renvoie cette opposition en vous appuyant sur le texte. /3
4- L'auteur utilise le ton comique dans cet extrait, analysez les différents emplois qui aident à créer l'effet comique dans le texte. /2
5- Langue : /2

Partie 3 :

Lors de son voyage en Orient, Flaubert écrivait des lettres à la famille et à son ami Louis Bouilhet. Elles seront publiées à titre posthume. Flaubert avait une autre vision pendant son voyage. Il avait critiqué d'ailleurs les voyages des autres écrivains en les qualifiant de voyage de bourgeois et en critiquant leur perception.

Lisez l'extrait de celle lettre et répondez aux questions.

1- « Tout y pourrit, les chiens morts dans les rues, les religions dans les églises ». Analysez l'effet produit dans cette phrase en montrant le reflet de l'idée dans le texte. /4
2- Quel est le contraste produit dans dernier paragraphe par rapport aux paragraphes précédents ? /2
3- Flaubert avait une vision proche de la réalité contrairement aux autres auteurs comme Lamartine et Loti. Montrez en quoi sa vision était différente des autres écrivains que vous avez étudiés en cours. /2
4- Langue : /2

TABLEAU N°28 : EXAMEN DU COURS FREN425

Cet examen se présente en trois parties : une partie de réutilisation de connaissances, une partie centrée sur les procédés et une troisième partie orientée vers l'analyse. Notons que la première partie demande la réutilisation de ce qui a été appris et présente donc le risque pour les étudiants, comme le souligne Le Goff (2009), de juxtaposer différentes informations sans construire sa propre réflexion. Par ailleurs, la deuxième partie de cet examen met en évidence une logique contraire aux deux autres. En effet, les questions donnent le thème et il s'agit pour l'étudiant de retrouver les procédés qui lui sont associés, ou bien le champ lexical est donné et il s'agit alors de l'interpréter. La deuxième question ouvre d'ailleurs un potentiel pour une réponse personnelle avec l'utilisation du conditionnel : « quelle interprétation on pourrait en faire ». Ce conditionnel laisse entendre que plusieurs interprétations sont peut-être possibles. Les questions demeurent fortement guidées. Cependant, contrairement aux deux premiers examens, ces questions visent l'utilisation des relevés de procédés pour donner un sens, qui, par la forme relativement fermée des questions est tout de même fortement dirigé. Mais, les activités de relevés débouchent sur une « utilité » et ne sont pas montrées comme une finalité mais comme un outil. Cet examen part donc d'une question axée sur le cours, vers des questions très guidées portant l'attention sur la relation procédés-sens, pour aboutir à des questions d'analyse plus ouvertes dans lesquelles, implicitement, les étudiants sont amenés à reprendre les postures et méthodes imposées dans les deux premières parties de l'examen.

Malgré les limites que nous venons de montrer dans ces évaluations, il apparaît que ces dernières sont en adéquation avec chaque module, dans le sens où le type de questionnaires, leur structure et leur portée sont les mêmes que celles posées durant le semestre. Les questionnaires des cours FREN321 et FREN423 sont plutôt stériles dans la mesure où, comme nous l'avons vu, ils n'encouragent pas, ni ne permettent, l'étayage d'un acte de lecture. Ils mettent en avant une méthode, ou des éléments succincts d'une méthode. Si l'introduction de ces deux cours cherchait à mettre en avant l'aspect personnel et affectif de la lecture, ces dimensions n'ont pas du tout été reprises dans le fil du cours et donc pas non plus dans l'évaluation. De nouveau, il apparaît qu'un probable manque de confiance de la part des enseignantes les poussent à se limiter à des éléments techniques, concrets, observables et donc évaluables objectivement. La lecture et donc le lecteur ne sont pas pris en compte. Le texte et dans une certaine mesure le contexte de celui-ci dominent. Enfin, le dernier examen reprend les thématiques du cours et propose des questions correspondant au schéma circulaire mais qui, dans ce cas, rappelle le cercle herméneutique dans la mesure où, dans les questions proposées, les éléments de contexte,

les éléments techniques et le sens apparaissent comme interdépendants : une connaissance du contexte et des techniques sont nécessaires pour construire l'épaisseur du texte mais une vision d'ensemble du texte en termes de compréhension du sens du texte est nécessaire pour saisir les éléments de contexte et les techniques présentes dans le texte. Les différents éléments semblent s'enchaîner davantage que dans les deux premiers examens.

Les examens visent donc l'évaluation de la compréhension de textes littéraires dans une approche qui, majoritairement, ne se place pas dans une perspective de lecture littéraire, d'application de techniques et dans une moindre mesure de réutilisation/problématisation des connaissances acquises. Les connaissances, qu'elles soient contextuelles ou littéraires, dans les cours observés et donc dans l'évaluation également, apparaissent détachées des textes. Il apparaît que souvent les étudiants sont amenés à rechercher des éléments relevant de connaissances déclaratives et que ces dernières soient rarement intégrées à l'explication de texte ou à la mise en sens du texte. Par ailleurs, on remarque que les références à des connaissances renvoient généralement à ce qui a été vu à l'extérieur des textes. Les textes, eux, ne sont pas pris comme contenant des connaissances à relever et exploiter lors d'autres lectures. Les approches choisies, et particulièrement dans les cours FREN321 et FREN423, privilégient le cloisonnement entre connaissances et textes. Le texte apparaît souvent comme séparé d'un tout.

Regard sur le commentaire composé

Grille d'évaluation du commentaire d'analyse littéraire : 20 points	
1- Introduction :	4 points
a- Sujet amené : les renseignements nécessaires qui facilitent la compréhension de l'analyse : renseignements sur l'auteur et ses œuvres, sur l'époque, sur le courant littéraire, caractéristiques du texte (roman, pièce de théâtre, poème lyrique, sonnet…) et un bref résumé du texte à analyser.	1.5 points 1.5 points
b- Sujet posé : on détermine l'idée directrice (l'axe ou les axes de lecture) : le thème dominant et les procédés stylistiques utilisés	

par l'auteur pour illustrer ce thème. Bref, on pose l'hypothèse de lecture qui sera développé. **c-** Sujet divisé : énoncer dans l'ordre, les idées principales qui seront travaillées dans le développement. L'ordre permet de voir la logique de la démarche.	1 point
2- Développement : Développement des idées principales qui sont mentionnées dans le sujet divisé. a- Pertinence des idées ; b- Cohérence de l'explication ; c- Les exemples relevés du texte pour illustrer l'explication ; d- Connecteurs logiques et organisation du développement (transition entre les paragraphes, énoncé de chaque idée, etc.)	8 points 1.5 2 2.5 2
3- Conclusion : **a-** Synthèse : rappeler le sujet de l'analyse et résumer les idées du développement. **b-** Élargissement et ouverture.	3 points 1.5 1.5
4- Qualité de la langue : a- Morphosyntaxe b- Vocabulaire adéquat	5 points

Les devoirs manuscrits ne seront pas acceptés. Les références doivent être notées selon les normes. Le plagiat sera sévèrement sanctionné.

Les étudiants à la fin du troisième module reçoivent un texte, ici, un extrait de *Dans l'ombre chaude de l'Islam* (1904) de Isabelle Eberhardt, avec la grille d'évaluation ci-dessus. La grille détaillée propose les étapes et donne des pistes pour faire ce commentaire,

cependant on peut se demander si les discussions des cours constituent une base suffisamment solide pour pouvoir construire une explication de texte entière en suivant cette structure. En effet, comme nous l'avons montré, le texte est d'abord souvent lu comme un texte à comprendre superficiellement et le travail sur les procédés qui orienteraient la lecture vers une forme de lecture littéraire est souvent limité au relevé. La construction par tâtonnement, formulation d'hypothèses, recherche de preuves, vérification, rétroaction est quasiment absente de l'enseignement donné.

Si l'on regarde la répartition des points pour le commentaire composé ci-dessus, la majorité des points est donnée au développement du commentaire suivi par l'évaluation de la qualité de la langue en production. L'activité, dans son évaluation, se place donc à cheval sur enseignement littéraire et langue. Cependant, dans une vision globale des points attribués, une grande importance est donnée à l'organisation en tant que structure normée. L'évaluation du commentaire composé ne cherche donc pas à mettre en évidence les processus et stratégies de lecture mais plutôt le suivi d'une norme institutionnelle. On voit le risque pour les étudiants de chercher à remplir des cases avant même de s'approprier la lecture du texte donné.

Ces observations ont mis en évidence une tendance dans les cours à se concentrer sur ce qui est « verbalement transmissible » ce qui ne signifie pas que certaines compétences soient acquises. F. Le Goff (2009, pp. 112) montre que si le commentaire composé peut se présenter comme une preuve d'une compétence analytique en lecture littéraire, il est le plus souvent un catalogue d'informations apprises en cours et recollées dans un condensé en plusieurs parties. F. Le Goff (2009) et A. Rouxel (1996) soulignent, en effet, que trop souvent les étudiants n'ont pas le bagage de connaissances suffisant pour pouvoir construire une véritable réflexion personnelle. C'est ce que déplore l'enseignante du troisième module lorsqu'elle fait un retour sur l'examen comme nous le verrons dans la partie suivante sur les obstacles. Cette première partie d'observations a, à ce sujet, laissé entrevoir les bénéfices qu'une approche collaborative pourrait apporter pour l'appropriation des connaissances et le développement de compétences.

Cet aperçu global de la structure dessinée par les questions principales fait ressortir une vision de l'étude littéraire centrée sur le texte et ce qu'il offre à partir de son matériau – le lexique avec les champs lexicaux, sa structure, ses personnages, son énonciation… – et dans une moindre mesure sur l'intention de l'auteur plutôt que sur la réception du lecteur ou encore sur l'histoire littéraire. Les objectifs qui se dessinent, semblent axés sur l'acquisition de compétences d'analyse partant d'une compréhension littérale d'un texte

puis déplaçant l'attention sur des détails contenus dans le texte pour ensuite construire une signification plus complète, plus détaillée et justifiée du texte proposé, jusqu'à parfois tenter de le croiser avec d'autres en articulant ainsi différents textes, auteurs, époques, régions, etc. Cependant, comme nous l'avons vu, l'acquisition de ces compétences d'analyse est rendue difficile d'une part par l'approche segmentée et, dans une certaine mesure, sur-guidée et d'autre part, par le format du cours collectif, la plupart du temps, centré sur l'enseignante et ce qu'elle apporte par ses questions ou explications. Enfin, si l'on fait une moyenne du nombre de questions « principales » par séance, on trouve environ 15 questions, ce qui est relativement peu. Cela signifie donc qu'entre ces questions principales, les discussions suivent de nombreuses questions intermédiaires, la plupart du temps liées à des difficultés.

7.2. Les obstacles

Dans les observations effectuées, les difficultés et obstacles se traduisent de différentes manières et portent à la fois sur la langue et sur le contenu. Le tableau ci-dessous donne une vue d'ensemble des traces de difficultés relevées qui seront étudiées dans cette section. Le tableau répertorie les difficultés explicitement liées à la langue au niveau du lexique et au niveau de la compréhension globale des échanges qui amène notamment les étudiants à demander de répéter. Ces difficultés sont relevées par les étudiants. D'autres occurrences de difficultés sont relevées ou pressenties par les enseignantes qui anticipent le problème en demandant aux étudiants s'il y a un problème à tel moment. La deuxième partie du tableau met en avant les marques de doute relevées dans le discours des étudiants ainsi que les marques d'implication personnelle qu'il est intéressant de mettre en lien avec le doute afin de mettre en avant les moments de doute par rapport aux moments d'assurance ou de confiance. Enfin, nous avons relevé les interventions soulignant des manques au niveau des connaissances.

		FREN321								FREN423									FREN425						TOTAL
Langue	Voc	-	5	-	3	1	8	1	-	2	2	-	1	1	1	7	3	1	1	5	1	-	2	5	**50**
	Global/ Répéter	1	5	2	1	-	-	4	-	1	1	2	1	-	-	-	-	2	-	1	-	1	-	1	**23**
	Initié par prof	1	2	-	1	-	2	1	1	2	2	1	1	2	3	-	5	3	-	1	3	-	2	2	**35**
Marques de doute (peut-être, *sa7*, non ?...)		16	9	16	4	1	4	3	4	3	9	2	12	7	11	13	1	8	6	16	6	3	9	1	**164**
Implication personnelle		4	1	2	2	1	-	-	-	-	3	1	8	-	2	6	2	1	1	10	16	15	8	2	**85**
Manque de connaissances / mise en réseau		3	5	1	5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	5	10	5	4	6	**45**

TABLEAU N°29 : TRACES DE DIFFICULTES OU OBSTACLES RELEVEES DANS LES SEANCES OBSERVEES

7.2.1. Blocages dans les processus de bas niveau

Dans les vingt-trois séances sélectionnées (huit pour le cours FREN321, neuf pour le cours FREN423 et six pour le cours FREN425), 99 passages, plus ou moins longs, portent sur la langue. Ces passages sont révélateurs d'obstacles (réels ou potentiels) dans les processus de bas niveau.

7.2.1.1. L'enseignant dans son rôle d'enseignant de L2

Comme le montre le tableau ci-dessus, sur les 99 passages portant sur la langue, 35 sont à l'initiative de l'enseignante. Sur les 38 occurrences portant sur la langue dans le cours FREN321, 8 sont initiées par l'enseignante, pour le cours FREN423 on en trouve 19 sur 37 et enfin pour le cours FREN425 il y en a 8 sur 24. Ces initiatives de la part des enseignantes nous mènent à nous demander quels sont les éléments dans les discours qui déclenchent, chez l'enseignante, l'impression qu'un problème de compréhension est potentiellement présent.

Des traces d'obstacles dans les processus de compréhension

Sur les 37 passages portant sur le lexique, 22 semblent être initiés par les enseignantes spontanément par anticipation d'un problème potentiel sans que les étudiants aient laissé d'indices de difficulté explicites. 15 passages, en revanche, semblent provenir d'un comportement de l'étudiant pouvant traduire un problème de langue : l'enseignante pose une question et personne ne répond, l'enseignante en déduit un problème de vocabulaire (3), les étudiants répondent à voix très basse dans le fond sans que ce soit compréhensible (3), les étudiants utilisent un mot avec une intonation montante marquant l'interrogation ou emploient un terme du texte de façon inappropriée (4) ou les étudiants répondent en reprenant un mot du texte en le prononçant de façon erronée ou avec difficulté (5).

Problèmes potentiels et réels et leur réponse

Le tableau tente de mettre en évidence la pertinence des interventions des enseignantes lorsqu'elles soupçonnent un problème de compréhension lié à la langue et la/les manière/s de répondre au problème lorsqu'il y en a un.

Pertinence de l'initiative de l'enseignante sur le lexique	Termes déjà connus	19
	Termes nécessitant une explication	18
Type d'explication données	Traduction par l'enseignante	0
	Traduction par les pairs	3
	Explication par l'enseignante	14
	Explication par les pairs	20

TABLEAU N°30: PASSAGES PORTANT SUR UN OBSTACLE POTENTIEL DE LANGUE MIS EN LUMIERE PAR LES ENSEIGNANTES

La moitié des interventions des enseignantes cherchant à s'assurer de la bonne compréhension des mots employés dans les textes ou dans leur propre discours étaient pertinentes dans la mesure où les étudiants – ou une partie des étudiants – ne connaissaient pas les termes en questions. Pour la plupart des mots en question, il ne s'agit pas de vocabulaire spécialisé à l'exception d' « analogie » et « exergue ». Cela met en évidence un manque de lexique rendant la lecture mais aussi la discussion difficile pour de nombreux étudiants. Ce problème d'un lexique limité et son impact seront traités dans la sous-partie suivante.

L'explication est la réponse la plus fréquemment apportée. Ce sont d'abord les étudiants connaissant la réponse, qui expliquent le terme ou un aspect de ce dernier qui est ensuite complété par d'autres. Cela représente 20 réponses des 37. Voici un exemple de ce type d'explication collaborative mettant en lumière l'aspect cours de langue sous-jacent au cours de littérature mais aussi les difficultés supplémentaires qui en découlent tels que l'interruption de la discussion et le partage du temps entre langue et contenu rendant la progression plus lente et plus difficile en raison de cette discontinuité :

17 E2 - oui ↑ et qu'est-ce qu'il y avait dans le texte qui le mentionnait ↑

18 A - l'analogie ↑

19 E2 - l'analogie ↑ //// vous avez repéré acquérir du savoir ↓ / la compréhension par l'analogie / oui ↓ ça veut dire quoi ↑ il a dit

(écrit au tableau) pour comprendre par analogie ↓ c'est intéressant parce qu'on va revoir le mot analogie plus tard dans les cours dans les figures de style les figures d'analogie ↓ alors c'est quoi l'analogie ↑

20 A - des arguments

21 E2 - ah non c'est pas des arguments ↓ alors ça veut dire quoi l'analogie ↑

22 Groupe - XXX

23 E2 - oui ↑

24 A - ça veut quelque chose de quand nous utilisons la comparaison ou c'est c'est pour transmettre un message //

25 E2 - hm oui

26 A - en utilisant la comparaison

27 E2 - alors il y a l'idée de comparer ↓

28 A - oui il y a l'idée par exemple on fait une histoire en utilisant deux animaux pour délivrer un message pour les humaines

29 E2 - oui quand on veut comparer à travers l'image des animaux pour parler d'un problème de société par exemple

30 A - oui c'est ça ↓

31 E2 - oui ouais c'est: un bon exemple hm on appelle ça le:: oui c'est les fables euh souvent les fables de la fontaine qui utilisent les images d'animaux pour parler d'un problème de société ↓ oui / vous avez autres choses à dire ↑

32 A - c'est lier des choses qui ne sont pas très liées / comme // oui c'est ça

33 E2 - oui faire des liens des comparaisons entre des choses différentes

34 A – rapprocher

35 E2 - rapprocher ↓
(FREN423 – séance n°2 →144)

Le passage ci-dessus met en évidence l'utilisation d'un mot-clé repéré dans un texte par un étudiant, cependant on devine que l'intonation interrogative de l'étudiant montre à l'enseignante que le mot n'est peut-être pas connu. Ce qui est en effet le cas. L'enseignante s'adresse à la classe et un autre étudiant propose une réponse et ainsi se construit progressivement la définition. Mais, ce passage met également en lumière l'interruption de la discussion sur 17 tours de parole pour se mettre d'accord sur le sens d'un seul mot. Cet exemple est donc caractéristique du temps et de la discontinuité du travail de lecture, de réflexion et de discussion propre à un public présentant des lacunes en langue.

Quatorze explications sont données par l'enseignante quand personne ne semble trouver la réponse :

28 E2 – (…) et le discours indirect libre il y a un mélange il faut vous dire que c'est plusieurs voix en même temps / d'abord un enfant après un autre enfant tout est mélangé et on parle de polyphonie dans le discours indirect libre vous savez ce que c'est la polyphonie ↑

29 //

30 E2 - poly c'est plusieurs phone vous savez ce que c'est phone ↑

31 Groupe - oui

32 A - voix <u>ou</u>

33 E2 - <u>voix</u> euh XX téléphone communication par la voix donc poly plusieurs sons plusieurs voix on parle de polyphonie dans le discours indirect (FREN423 – séance n°5 →171)

Ou parfois les étudiants définissent correctement le terme en question mais avec un choix de mots qui n'est pas adapté. Dans ce cas, l'enseignante reprend son rôle d'enseignante de langue pour préciser le lexique, ce qui allonge davantage la durée de la digression :

166 A - ce chapitre être les cannibales

167 E3 - alors tu veux dire pourquoi il a donné à son chapitre ce terme-là parce que *tayeb* avant de répondre à la question vous levez la main *ya* razan s'il te plait qu'est-ce que c'est qu'est-

ce que ça veut dire cannibales ↑

168 A - euh les gens qui mangent //

169 (rires)

170 E3 - bon les gens qui mangent tout le monde mange ↓

171 (rires)

172 E3 - nan je t'ai arrêtée oui mais ça peut pas euh hanin qu'est-ce que c'est cannibale ↑ //

173 A - les indiens

174 E3 - les indiens /

175 A - XX

176 E3 - aya qu'est-ce que ça veut dire cannibale ↑ //

177 (arabe chuchoté dans le fond)

178 E3 - nisreen

179 A - ah oui je ne sais pas madame

180 E3 - ghadeer

181 A - qui mange la viande des humains

182 A - ouais (rires)

183 E3 - qui mange la chair humaine

184 (brouhaha rires)

185 E3 - la chair

186 A - pas la viande

187 E3 - (rires) la chair c'est la viande on dit la chair humaine

188 (rires)
(FREN425 – séance n°7 →231)

Le recours à l'arabe, soit au *translanguaging* comme outil pour fluidifier les échanges, n'apparaît que trois fois et est utilisé par les étudiants dans le cours de

l'enseignante arabophone (FREN425). Par ailleurs, on trouve aussi trois occurrences de correction de la langue interrompant également le flux de la discussion :

```
250   A - et après la guerre mondiale / deux /

251   A – le deuxième

252   A - le deuxième guerre mondiale la langue
      française être plus

253   E1 - être ↓ conjuguez vos verbes s'il vous
      plait ↓

254   A - était plus plus célèbre ↓

255   E1 – hm hm ok c'est pas parce qu'on n'est pas
      en lab que vous devez plus euh conjuguer vos
      verbes et vous devez enlever tous les
      déterminants merci ↓ //
      (FREN321 – séance n°1 →68)
```

Les interventions initiées par les enseignantes sur la langue portent donc principalement sur le lexique et beaucoup moins sur la correction grammaticale, ce qui laisse entrevoir une conception de l'acte de lecture de la part des enseignantes d'abord centrée sur l'unité lexicale comme clé d'une compréhension efficace, ce que nous avons également observé à travers l'importance donnée aux champs lexicaux comme procédé utile pour la compréhension.

Les questions initiées par les enseignantes mettant en avant les problèmes liés aux processus de bas niveau représentent environ un tiers des échanges à ce sujet. La grande majorité vient donc directement des étudiants.

7.2.1.2. « Miss, qu'est-ce que ça veut dire ? »

De la verbalisation des problèmes de langue par les étudiants

Problèmes verbalisés par les étudiants	Vocabulaire	34
	Compréhension générale	12
	Erreur sur un mot	6
Formes de la verbalisation du problème	Question en français	29
	Question en arabe	5
	Introduction de mots arabes	11

	dans la phrase	
	Difficulté à dire un mot	2
	Difficulté à construire une phrase	5
	Expression de frustration	2

TABLEAU N°31 : VERBALISATION PAR LES ETUDIANTS DES PROBLEMES DE LANGUE

Le tableau ci-dessus montre que le vocabulaire représente l'obstacle le plus important, ou du moins le plus verbalisé. En effet, il est plus simple et plus accessible de pointer un mot concret comme élément entravant la compréhension que de verbaliser un problème plus large englobant le lexique mais aussi tous les processus en jeu dans la compréhension dont on n'est pas forcément conscient.

La situation problématique est principalement verbalisée par une question en français. Néanmoins, une stratégie semble apparaître ici qui consiste à inclure des mots d'arabe dans la phrase en français lorsque le vocabulaire manque, soit des occurrences de *translanguaging*. De cette manière le flux de la conversation n'est pas interrompu mais la communication n'est pas évidente comme l'illustre cet exemple :

166 E1 - pourquoi il y a eu le processus de décolonisation ↑ /

167 A – ah ↓

168 A – parce qu'il y a certains nat- (demande mot en arabe) nation qui euh /*ya3ni* euh/// (arabe)//

169 E1 - j'attends le (rires) quel suspens raneen ↓ (rires)

170 A – alors dites-nous madame ↓

171 E1 - nan mais dalia elle avait commencé donc y avait des raisons économiques et des raisons ↑

172 A – (agacée) CULTURELLES

173 E1 - culturelles oui de pensée etc.

174 A – après la seconde guerre mondiale les gens est devenu plus ouvertes plus culturels plus donc ils commençaient (demande mot en arabe) établir des mouvements politiques des mouvement socials

175 E1 - sociaux

176 A - sociaux contre les organisations pour partager droits des hommes

177 (rires)

178 E1 - ok d'accord ok ça marche et ↑

179 A - les hommes *al insan* (ndlt : les humains)
(FREN321 – séance n°2 →79)

Dans cet exemple, l'utilisation de l'arabe en français à la dernière ligne met en lumière le besoin de recourir au *translanguaging* pour clarifier le sens donné à l'expression française. En effet, l'étudiant utilise correctement le mot « homme », cependant il a conscience qu'en français ce mot peut désigner une personne de sexe masculin mais aussi l'humain. Or, en arabe, on ne peut pas utiliser le même mot pour les deux signifiés. L'étudiant précise donc en arabe le sens qu'il souhaite attribuer à « homme ». Cet usage du *translanguaging* apparaît également comme une forme de « bilinguisme de circonstance » en tant que stratégie « participa[ant] à l'intelligibilité » de la situation (Lumbroso, 2015b).

Cet extrait met aussi en évidence que le problème du manque de vocabulaire n'est pas uniquement un obstacle à la compréhension des textes littéraires mais aussi à l'expression de sa réflexion. En effet, l'étudiant de L2, non spécialiste de la discipline manque de confiance en lui d'une part en raison de son statut non expert et d'autre part, parce que sa réflexion et sa créativité sont entravées en raison d'une surcharge cognitive liée à la trop grande attention portée à la langue (Bozhinova, Narcy-Combes et Zaouali, 2016). L'enseignante du cours FREN425 le souligne lors de la correction d'un examen dans lequel les étudiants ont presque toujours utilisé le même adjectif au lieu de nuancer en utilisant une variété de vocabulaire :

37 E3 – (…) est-ce que c'est difficile de comprendre ça de la question ↑ // dites-le moi pour que je puisse savoir en général qu'est-ce qui vous pose problème ↓ est-ce que c'est difficile de comprendre qu'il faut analyser la citation ↑ /

38 A - c'est la citation qui est difficile ↓

39 E3 - oui, la citation qui est difficile c'est

une chose hein ↑ et ma question porte sur pourquoi vous n'avez pas analysé essayez d'analyser n'importe comment ↑ c'est difficile ↑ oui ↓ je verrai dans vos réponses que c'est difficile ↓ mais si on l'évite complètement on en parle même pas il y a beaucoup de réponses où la phrase elle a disparu ↓ **flaubert est déçu flaubert est déçu flaubert est déçu flaubert est déçu et on répète et on redit la même chose ↓ il est déçu il a trouvé la réalité et que jérusalem et que na na na na na na** où est la phrase ↑
(…)

63 A - madame, je trouve pas que les mots étaient difficiles de comprendre dans le texte

64 E3 - il y a quelqu'un qui parle

65 A - on considère toujours que cela est est vivant même si il y a plein de détails que vous avez

66 E3 - j'ai pas dit quelque chose de supplémentaire à ce que vous avez écrit j'ai juste souligné ↓ voilà ↓ vous dites qu'il est déçu qu'il n'a pas aimé qu'il a trouvé que la réalité ne correspond pas ↓ d'accord ↓ mais il faut dire comment / comment vous avez compris ça ↓ c'est ça donc moi ce que j'explique c'est pas quelque chose que vous n'avez pas vraiment trouvé mais je souligne à travers quoi à cette sensation là d'accord et **j'approfondis un peu dans le sens où bon c'est pas parce que vous connaissez le mot déçu que *alhamdoulilah* je vais la mettre partout** ↓
(FREN425 – séance n°25 →272)

Cela montre la frustration et la déception de l'enseignante, qui, de ce fait, ne laisse que peu de place pour la parole des étudiants. Elle leur demande quel est le problème mais la réponse donnée par l'étudiant n'est pas acceptée comme valable. En effet, elle interprète l'échec des étudiants à l'examen comme un manque d'effort. Ces situations donnent lieu à des frustrations chez les étudiants qui sont parfois clairement énoncées comme le montre l'extrait suivant :

77 A – ah je peux dire quelque chose un peu général / au début la littérature francophone les personnages étaient moins visibles mais après euh par euh l'auteur sont développés les personnages et ils ont sont mis des noms des//

bkamel ↑ (ndlt : je continue)

78 E1 – continue oui oui (rires)

79 A - d'âge de noms ils sont des formes de personnages ↓ //

80 E1 - alors qui quoi quand je j'ai pas

81 A - ok au début de la littérature francophone les personnages sont moins visibles

82 E1 - alors ↓ ok quand vous faites des quand vous analysez / c'est bien essayez de toujours justifier en disant par exemple l'auteur ou le texte ok essayez d'apporter maintenant on vous donne des des textes etc. essayez de mettre tout ça ensemble ↓ alors qui quoi comment

83 A – X //

84 E1 - est-ce que tu as un exemple en tête

85 A – **mais // je parle en arabe ou** /// X dans chaque poème le poète a choisi un un personne une personnalité pour pour exprimer XX pour décrire un id- id- identité comme euh par exemple l'étranger / le poète il choisi *inno* une personne qui est l'étrangère / euh et pour exprimer le la identité myster- myster- myster-

86 A – mystérieux

87 E1 - mystérieux hm hm

88 A - et aussi *inno* dans la poème de XX le poète a choisi le XXX à travers d'écrire la carac- la caractère de la femme noire

89 E1 - hm ok ça marche c'est bon ↓ c'est bon raneen tu as// non ↑ / fini
(FREN321 – séance n°10 →109)

Ici, l'étudiante essaie de faire un commentaire que l'enseignante ne comprend pas. L'étudiante finit par demander à l'enseignante si elle est en train de parler arabe pour que ce soit si incompréhensible. Le sentiment de frustration montré par cette étudiante peut être interprété comme la trace d'un intérêt pour la matière et une volonté de réussir ce qu'on lui demande car, dans le cas contraire, elle pourrait rester indifférente. Cependant, cela révèle

également, dans une certaine mesure, que le dispositif en place n'est pas adapté pour exploiter le potentiel des étudiants.

Les réponses apportées

Regardons maintenant les réponses apportées à ces problèmes de langue :

Alternance codique / *Translanguaging*[55]	par l'enseignante en arabe	0
	par l'enseignante en français	3
	par les pairs en arabe	3
	par les pairs en français	3
Explication	par l'enseignante	22
	par les pairs	1
	collaborative	1
Répétition du mot		5

TABLEAU N°32 : REPONSES POUR LES PROBLEMES LIES A LA LANGUE

L'explication reste le moyen le plus utilisé cependant, contrairement à ce qui a été dit dans la partie précédente, les explications sont ici presque exclusivement données par les enseignantes :

252 E1 - quand on dit madame la france c'est sûr quand on dit madame madame c'est pour qui ↑

253 A – pour respecter

254 E1 - est-ce qu'on dit madame la chaise ↑

255 A - non non

256 A – pour les XX

257 E1 - pour les pour les gens on est d'accord ↓ donc qu'est-ce qui se passe ici ↑ pourquoi

258 (brouhaha)

259 E1 - comment on appelle ça ce

260 A – personnification

[55] Ici, nous appelons alternance codique, le recours à l'arabe pour la traduction d'un mot/expression isolé(e) sur une demande spécifique. Nous appelons *translanguaging* l'intégration d'une autre langue dans le flux de parole.

261 E1 - oui personnification de la france

262 A – quoi ↑

263 E1 - personnification de la france

264 A - ça veut dire ↑

265 E1 - une chose est rendue humaine

266 (brouhaha) (rires)

267 E1 - personnification

268 A – on dit humanisé ↑

269 E1 - personnification c'est le procédé littéraire d'accord ↑
(FREN321 – séance n°12 →132)

Cela montre un changement de dynamique dans la situation de communication en fonction de la personne qui initie la discussion. En effet, dans la partie précédente, nous avons regardé les passages dans lesquels l'échange était initié par l'enseignante. Quand bien même nombre d'étudiants ne connaissaient pas la réponse à la question posée, ceux qui étaient capables d'y répondre se manifestaient sans attendre que l'enseignante ait à le faire. En revanche, ici, lorsqu'un étudiant initie l'échange, montrant un problème de compréhension identique à ceux vus précédemment, les étudiants semblent attendre de l'enseignante l'explication nécessaire. Un autre inversement de la dynamique se passe dans le recours à l'arabe. Dans la partie précédente l'alternance codique et le *translanguaging*, très peu utilisés, l'étaient uniquement dans le cours FREN425 où l'enseignante est arabophone. Ici, les occurrences de ces phénomènes se passent dans le cours de l'enseignante non arabophone (FREN321). Dans le premier cas, les étudiants, répondant à l'initiative de l'enseignante, adaptaient leur discours à cette dernière. Par contre, si la demande vient d'un étudiant alors la réponse lui est adressée, le recours à l'arabe devient alors envisageable :

256 A – peut-être après le mandat / français mandat ↑ mandrat XXX (arabe)

257 Groupe – (arabe)

258 A – *tayeb* le colonisation

259 A – colonisation //

260 E1 – ok / ça marche
(FREN321 – séance n°1 →68)

Dans le tableau ci-dessus, une explication est dite collaborative. Il s'agit de définir le terme « altérité » qui est le thème du cours FREN425 comme nous l'avons vu au début de ce chapitre. Les étudiants ne connaissent pas le mot. Il s'agit donc d'abord de le définir en regardant la racine puis d'élargir la définition pour commencer un travail de conceptualisation :

32 E3 – (…) le thème que j'ai choisi ↓ donc en principe dans le programme chaque professeur qui donne le cours propose le thème qu'il veut ↓ on n'est pas obligé à chaque fois de faire le même thème donc le thème que j'ai choisi c'est ça ↓ (écrit au tableau) l'altérité ↓

33 A - XXX quoi ↑

34 E3 – ah ↓ parce que ma question suivante c'était ↓ (rires) qu'est-ce que c'est l'altérité ↑ // si vous avez une idée ↑ si ça vous: non ↑ rien ↑ / et le mot ça fait euh:

35 A - (arabe)

36 A – alternative ↑

37 E3 – XXX ↑ (rires) est-ce que vous trouvez des:: d'autres mots dans le même mot ↑

38 A - (arabe)

39 A – alternative ↑

40 E3 – alternative ↓ bah y a alter ↓

41 A - XXX

42 E3 – hein ↑

43 A - alter ego (rires)

44 E3 - alter ego bah oui pourquoi pas ↓ alter ego ↓ pourquoi ça te fait euh haha parce que je dis alter ego ↓ (rires) qu'est-ce que ça veut dire

alter ego ↑

45 A - *soulmate*

46 E3 – hein ↑ vous ne savez pas ce que ça veut dire alter ego ↑ vous avez fait trois ans avec alter ego et vous ne savez pas ce que ça veut dire ↑
(FREN425 – séance n°1 →192)

Cette explication collaborative dure 36 minutes. Si ce passage est particulièrement long, le temps passé à chaque fois pour expliquer ou traduire un terme non compris ou pour s'assurer de sa bonne compréhension représente globalement une part importante du temps de cours.

7.2.1.3. Des malentendus liés à l'interlangue

Les passages étudiés jusqu'à maintenant traitent de demandes explicites de clarification de la part des étudiants ayant conscience de ce qui leur manque pour continuer la lecture ou la discussion. Il s'agit en quelque sorte d'une réflexivité en acte : au fur et à mesure que la discussion et/ou la lecture s'effectue, une métaréflexion s'opère et permet aux étudiants d'identifier ce dont ils ont besoin. En revanche, d'autres passages révèlent un degré de maîtrise de la L2 insuffisant qui entraîne des confusions : dans ces cas, les étudiants pensent avoir compris ou être compris, il n'y a donc pas de demande de clarification ou d'explication bien qu'un problème soit présent. Dans l'exemple qui suit, l'étudiant ne connaît pas le mot « indigène » et demande à ce que l'enseignante réexplique le mot :

98 E1 - non ↑ les indigènes ce sont ↑

99 A - élite

100 E1 - hein hein ce qu'on appelle les indigènes ce sont ceux qui ont été colonisés ↓

101 A – ah::

102 E1 - ok ↑ donc (écrit au tableau) on a les colonisés c'est bon ↓ la métropole ↑ /// mé tro pole ↓ // en fait c'est la france c'est paris

le pouvoir central la métropole ↓ ok ↑ // ça marche ↑

103 A - qu'est-ce que ça veut dire digène ↑

104 E1 - comment ↑

105 A - qu'est-ce que ça veut dire digène ↑

106 E1 - indigène ↑ ce sont les gens qui hab- les autochtones enfin les gens les locaux

107 A - ah les autochtones ah oui oui
(FREN321 – séance n°2 →176)

Ce passage montre que l'étudiant a compris le mot « indigène » comme « un digène », soit article indéfini suivi du substantif. Un autre exemple porte sur les homophones « marchand » et « marchant » posant des problèmes de sens dans le texte qu'il faut rectifier :

4 E2 - le premier ↑ XXX est un fort gaillard ↑ d'accord ↓ alors euh:: c'est ce jules vallès décrit euh un personnage quel euh vous vous souvenez on a dit il y a différentes caractéristiques à relever dans un personnage ↑ quelles caractéristiques on a de ce personnage-là ↑

5 //

6 A - marchant

7 A - fort

8 E2 - marchant ↑

9 A - fort

10 E2 - est-ce que c'est une caractéristique marchant ↑ on peut être marchand mais avec un –d un marchand c'est quoi ↑

11 A - celui qui vend ↓

12 E2 - oui celui qui vend des fruits des légumes ou autre chose ↓ / un marchand ça aurait pu être une caractéristique son métier marchand mais est-ce qu'il est marchand ↑

13 A - non

14 E2 - non par contre il marche ↓ il se balance quand il marche

15 A - EN marchant ah ↓

16 E2 - en marchant du verbe marcher -ant le verbe marcher -and le métier ↓ donc non ↓ mais par contre est-ce qu'on a des informations sur son métier justement ↑

17 A – non ↓

18 A – non gaillard
(FREN423 – séance n°9 →180)

Ces deux exemples montrent bien des problèmes liés soit au manque de vocabulaire (le cas du mot « indigène »), soit au niveau des processus d'élaboration. En effet, même si l'étudiant de L2 (et celui de L1 également) peut se tromper quant à l'orthographe d'un mot, le contexte général devrait lui permettre de comprendre de quel « marchant/d » il s'agit. Dans cet exemple, soit il y a défaillance dans le processus d'inférence au moment de la lecture, soit pour répondre à la question de l'enseignante sur les caractéristiques d'un personnage, l'étudiant ne lit pas le texte mais tente de repérer des mots-clés dans un survol du texte. C'est d'ailleurs ce que C. Tauveron (2002) critique des questionnaires fermés pour lesquels il suffit à l'étudiant de survoler un texte pour trouver la réponse et donc pas de véritablement le lire.

La discussion est également parfois interrompue car il n'y a plus d'intercompréhension en raison de problèmes de prononciation donnant un autre sens à la phrase :

47 E2 - ça c'était important de le comprendre ↓ si vous avez p- si vous savez pas ce que c'est alors là ↓ (sourire) euh c'est difficile ↓ les gitans c'est quoi ↑ /

48 A - ils sont comme les barbares ↓

49 E2 - les barbares ↑

50 A - oui comme des barbares ↓

51 E2 - c'est quoi des barbares ↑

52 A – euh: c'est

53 E2 - ah ↓ des berbères peut-être ↑

54 A - oui des berbères ↓

55 E2 - alors c'est-à-dire ↑

56 A - c'est un groupe qui bouge tout le temps
(FREN423 – séance n°3 →154)

Ici il faut 7 tours de paroles pour reprendre le fil de la discussion initiale en raison d'un problème de prononciation de « berbère » que l'étudiante associe au nomadisme qui est compris par l'enseignante comme « barbares ». L'obstacle phonologique pose un problème ici pour l'intercompréhension dans le discours, cependant on peut imaginer que ce problème phonologique ait des répercussions sur la lecture de cet étudiant. En effet, de nombreuses études en langue maternelle ont mis en évidence le lien entre le degré de maîtrise du système phonologique d'une langue et les habiletés en lecture (Bara, Gentaz et Colé, 2004). Des résultats similaires ont été trouvés en L2 (Armand, 2000). En effet, que ce soit l'apprenant de L1 ou de L2, dans le cas d'un mot connu oralement, pour pouvoir le reconnaître à l'écrit, il est nécessaire d'avoir une maîtrise fine du système graphophonétique (Gaonac'h, 2000) car comme l'exemple ci-dessus le montre, l'étudiant, à la lecture, peut avoir lu (et donc prononcé) « barbares » et le comprendre comme tel.

Les exemples choisis dans cette partie, en plus d'illustrer les blocages liés à la langue, mettent également en évidence les interruptions constantes dans le flux des discussions sur les textes et les problématiques proposées. Ces interruptions vont parfois d'une traduction directe, donc une fraction de seconde, à des explications, plus rares, d'une demi-heure. Mais comme le montrent les paragraphes précédents, le recours à la traduction est minoritaire. Cela signifie que l'explication représente toujours une digression du sujet initial de plusieurs tours de paroles. Cela, comme nous l'avions vu dans notre cadre théorique, a pour conséquence de rendre plus difficile la compréhension d'une part dans la mesure où la pensée ne peut se faire de façon fluide et donc de limiter la réflexion, d'autre part car trop d'attention est portée sur des petites unités entravant la mise en mémoire et la création spontanée de liens et de connections entre le texte, ses connaissances préalables et la discussion en cours. Cela révèle également les limites du dispositif proposé qui empêche le développement des compétences de chaque étudiant.

7.2.2. Blocages dans les processus de haut niveau

7.2.2.1. Lacunes référentielles et mémorielles

Comme nous l'avons décrit dans la partie théorique, la lecture n'est pas juste le déchiffrage d'une suite de mots organisée en phrases puis en texte. La compréhension d'un texte passe par cette étape mais fait simultanément appel à des références implicites qui ne sont pas directement présentes dans le texte. C'est ce que N. Blanc et D. Brouillet (2005) appellent « modèle de situation ». Ce dernier comprend aussi bien des savoir-faire que des connaissances.

Lacunes dans le socle culturel

L'école, en enseignant la littérature, participe à la constitution d'un socle culturel commun (Tauveron, 2001, pp. 11). Lorsque la littérature est issue d'une autre aire géographique et/ou culturelle, ce socle manque et, est à construire. Voici un exemple mettant bien en lumière les problèmes que cela engendre et comme la situation est d'autant plus complexe que tout se déroule en langue étrangère :

190 E1 – si je vous dis voltaire ça vous fait penser à quoi ↑

191 A - XX

192 E1 - hein ↑

193 A - XX

194 E1 - moomen (rires) c'est quoi ↑

195 A - pourquoi voltaire XXX montesquieu

196 E1 - tu as dit quoi ↑ montesquieu ↑

197 A - jean-jacques rousseau aussi tout ça

198 E1 - c'est des noms qui vous parlent ↑ // oui non ↑ honnêteté oui non ↑

199 A – *shoo ya3ni* voltaire ↑

200 E1 - voltaire ↑ rousseau montesquieu ↑
(FREN321 – séance n°10 →117)

Ici, l'enseignante par sa première question sous-entend que tout le monde connaît Voltaire et qu'il est donc possible de situer Voltaire immédiatement sans rappeler qui est Voltaire. Un étudiant demande alors en arabe « Qu'est-ce que ça veut dire Voltaire ? » (« *Sho yani* Voltaire ? »). L'étudiant n'a donc pas saisi qu'il s'agissait d'un nom propre et n'est donc apparemment pas familier avec Voltaire. Le dispositif ici ne prend pas en compte les différences entre apprenants et on remarque une tendance à prendre des éléments culturels pour acquis. On voit qu'un dispositif non linéaire au sein duquel les étudiants prendraient en partie en charge leur apprentissage pourrait se montrer bénéfique (Narcy-Combes, 2014).

Un autre problème est la connaissance de faits historiques importants mais sans la chronologie. Ainsi les étudiants connaissent certains grands repères de l'histoire française mais pas les dates :

206 E1 - à partir de quand est-ce qu'on peut parler de littérature francophone ↑ question ↓ est-ce que au moyen-âge on pouvait dire / on peut dire qu'il y avait de la littérature francophone ↑ /// question à deux shekels ↓

207 (rires)

208 A - oui bien sûr au moyen-âge ↓ (arabe) moyen-âge

209 E1 - oubliez pas hein la francophonie quand est–ce que ça s'est développé quand est-ce que c'est apparu tatata // indice ↑

210 Groupe - (arabe)

211 E1 - euh en français c'est plus simple (rire) j'ai pas les sous-titres si vous pouviez parler français /// eh vous les voulez les deux shekels ↑ depuis ↑

212 A – adocence ado (arabe)

213 Groupe – (arabe) (rires)

214 A – j'ai compris une autre chose

215 E1 – j'ai compris que tu as pas compris

216 A - je pense depuis la la:: la *sho el*
217 A – révolution ↑

218 A – *la'* la la commence à l'é- // *shway shway* l'écriture

219 E1 - ah depuis le début ah

220 A - non ça être le début de l'écriture pour euh (demande vocabulaire en arabe) garder les informations mais la littérature c'est après le pendant le moyen-âge ↓

221 E1 - la littérature francophone hein ↑ ok

222 A - (arabe) après la deuxième guerre

223 E1 - pourquoi ↑

224 A – il y a plusieurs événements

225 E1 - par exemple ↑

226 A - la révolution française peut-être

227 E1 - la révolution française après la seconde guerre mondiale ↑ (fait un bruit de trompette)

228 A - c'est les mille euh: mille huit cent trente (arabe)

229 E1 - bon on est sur l'après la seconde guerre mondiale on reste là
(FREN321 – séance n°1 →66)

Dans l'exemple ci-dessus, un étudiant situe à la même période la révolution française et la seconde guerre mondiale. Comme pour le passage précédent au sujet de Voltaire, un dispositif qui encouragerait la manipulation des données permettrait une meilleure appropriation des connaissances (Aumont et Mesnier, 2006 ; Narcy-Combes, 2014). Un autre exemple d'anachronisme concernant les empires coloniaux lors de la deuxième séance du cours introductif :

45 E1 - ok et quels étaient les gros on va dire les deux gros empires coloniaux ↑ alors il y avait la france

46 A - brit-

47 A - XX uni

48 A - breton ↑

49 A - bretagne

50 A - XX

51 E1 - (rires) chez moi la bretagne ↑ (rires)

52 A - non l'angleterre

53 E1 - euh non c'était pas les principaux

54 A - allemand

55 A - états-unis ↑ /

56 E1 - qui a colonisé l'amérique ↑

57 A - l'espagne

58 E1 - ok les espagnols c'était une énorme puissance coloniale et ↑

59 A - port- portu- portuguese

60 E1 - (imite A) portuguese de brazi::l (rires)

61 A - (rires)

62 A - *la'* ↑

63 E1 - au nord (rires) au nord de l'europe ↑ ///

64 E1 - enfin pas tout au nord mais un peu au nord quand même

(…)

69 E1 – c'est un petit pays un petit pays

70 A - (arabe)

71 E1 - alors il y a les belges qui ont colonisé aussi mais surtout les les hollandais qui avaient énormément de

72 A – ah::
(FREN321 – séance n°2 →73)

La mention des États-Unis montre une vision récente de l'impérialisme mais donc une contextualisation erronée. Le problème n'est pas uniquement lié à la langue et culture étrangère car on trouve aussi des lacunes culturelles et chronologiques dans le cours FREN425 dans lequel l'enseignante a fait le choix de centrer son cours sur un contexte Moyen-Oriental avec l'introduction de son cours avec un texte palestinien de Mahmoud Darwich sur les Amérindiens puis d'inclure des textes français et peintures faisant références au concept d'Orientalisme. D'abord l'extrait ci-dessous montre que faire des liens entre textes et dates semblent difficile :

95 E3 – oui sauf qu'on sait pas pourquoi il le lie à la nature ↓ *tayeb* euh juste pour vous donner des petites indications avant de vous poser la question sur le rapport à l'altérité / ce poème est publié en quatre-vingt-douze / en arabe ↓ / mille neuf cent quatre-vingt-douze ↓ // est-ce que c'est une date qui peut signifier quelque chose ↑

96 A – quatre-vingt quoi ↑

97 E3 - DOUZE ↓ // est-ce que c'est une date qui peut signifier quelque chose ↑ /

98 Groupe – (arabe)

99 E3 – bon ↓ mettons mettons cela de côté mettons cela de côté vous réfléchissez pendant qu'on continue ↓ quel est le rapport avec l'altérité ↑ de ce de texte ↑ pourquoi on prend ce texte-là pour essayer de réfléchir sur le la notion d'altérité ↑ // hm oui ↑ / shh oui ↑

100 A - parce que ça n'intéresse pas une seule XXX ça intéresse toute la XX je pense tous les hommes

101 E3 - qu'est-ce qui n'intéresse pas ou qu'est-ce qui ici représente pas un seul peuple mais tous les peuples ↑ toute l'histoire on peut dire l'humanité ↓
(FREN425 – séance n°2 →213)

Ici deux liens peuvent être faits, l'un par rapport à l'histoire mondiale avec le 500ème anniversaire de la découverte des Amériques ou par rapport à l'histoire locale avec les négociations de paix qui se sont déroulées à partir de 1991, pour aboutir en 1993 aux

Accords d'Oslo. Mais les étudiants ne font aucun lien. Puis, concernant l'Orientalisme, n'ayant pas réussi à mener la discussion comme voulu, l'enseignante finit par demander aux étudiants s'ils connaissent le livre :

242 E3 - bon bref ↓ c'est pour dire que l'intérêt à l'orient au niveau des langues au niveau de la géographie au niveau de la culture au niveau de la sociologie ↓ mais bon ↓ donc toute cette tout ce mouvement orientaliste / est-ce que vous connaissez l'orientalisme ↑ le livre de edward saïd ↓

243 A – ah oui

244 E3 - oui vous connaissez ↓ c'est-à-dire vous l'avez lu ou juste le titre ↑

245 A - non

246 A - le titre

247 (rires)
(FREN425 – séance n°13 →247)

Comme pour la chronologie des événements français, les étudiants ont des connaissances factuelles superficielles, ce qui pose problème pour la lecture approfondie des textes littéraires. Le cours de littérature doit alors faire face aux lacunes linguistiques mais aussi aux connaissances nécessaires pour d'abord comprendre le texte et finalement pouvoir procéder à une lecture littéraire. Le dispositif observé fonctionne sur un mode collectif de questions – réponses qui, d'une part ne laisse pas chaque individu progresser selon son rythme et ses acquis et qui, d'autre part ne favorise pas l'acquisition de connaissances, ni de compétences. En effet, le dispositif ne permet pas l'activation des différents processus en jeu de manière efficace.

Quand la mémorisation fait défaut

L'organisation des cours de littérature semble chercher à palier ces différents niveaux de manque. Ainsi le premier cours cherche à poser des repères historiques pour la contextualisation, le deuxième cours cherche à faire apprendre des techniques d'analyse littéraire et le dernier cours la mise en œuvre de l'apprentissage. Cependant, la surcharge cognitive liée à la lecture en L2, que nous avons vu dans le chapitre 2, d'une part, et à

l'apprentissage culturel nécessaire comme vu dans la sous-partie précédente d'autre part, rend la mémorisation des informations apprises difficile et souvent peu efficace. Toutefois, on peut se demander si cette approche compartimentée est adéquate. En effet, cette approche plutôt normée de la littérature ne favorise pas l'implication personnelle, la dimension affective et subjective de la lecture littéraire.

Par ailleurs, si l'enchaînement des cours dessine une progression qui, dans une certaine mesure, semble logique, la segmentation ainsi faite d'un semestre à l'autre, elle, pose davantage problème car elle ne permet pas un travail créant des liens entre les différents éléments, ou uniquement lors du dernier semestre. De plus, comme les exemples ci-dessous le montrent, cette progression n'aboutit pas à l'assimilation des connaissances attendues.

Socle de connaissances

Comme nous l'avons vu dans un extrait de la sous-partie précédente, le cours introductif (FREN321) a posé les bases sur l'émergence du concept de littérature francophone. Dans le cours suivant, l'enseignante pose de nouveau la même question, mais l'information n'a pas été mémorisée :

194 E1 – ouais ↑ donc en gros c'est la petite page historique ↓ la littérature francophone elle arrive à quel moment ↑ alors // à quel moment arrive la littérature fran co phone ↑ //

195 A – quand l'église a mettre av- avait permis XX pour réfléchir pas pas juste l'idée de l'église

196 E1 - quand l'église a permis aux autres de réfléchir ↑

197 A – oui

198 E1 - c'est-à-dire ↑

199 A - brouhaha

200 A – après euh après l'église arrêtait de contrôler le le les gens après ils sont arrêtés de contrôler les gens les littér- les littératures et les *ya3ni* / tous les ///

201 A – le moyen-âge ///

202 E1 - vous parlez euh de censure c'est ça ↑ ou

de ↑

203 A – de l'église

204 E1 - quel est le lien entre l'église et la littérature francophone ↑ j'ai juste pas très bien compris /

205 A - non on dit que pendant les les contrôles de la // *khalas (ndlt : ça suffit)*

206 E1 - (rires) nan raneen tu abandonnes à chaque fois ↓ vas-y continue ↓

207 A – non non c'est une différente époque l'église et les deuxième guerre
(FREN321 – séance n°2 →81)

Pour d'autres, on voit l'impact des processus de sélection mis en œuvre pour la mise en mémoire. En effet, face à une situation problématique au sens de problème à résoudre mais également face à une masse d'informations à traiter, des stratégies cognitives se mettent en place. F. Demaizière et J-P. Narcy-Combes (2005) ont mis en évidence des « *phénomènes de suppression* » de certaines données comme conséquence d'une sélection. On peut alors dire que l'étudiant opère, dans une certaine mesure, une modélisation des données dans le sens d'opérer une simplification « pour décrire, vérifier ou expliquer » (Narcy-Combes, 2002) une situation. Cependant, dans le cas de la construction d'un modèle de façon consciente, la modélisation est provisoire, elle constitue une étape intermédiaire à une construction plus complexe. Dans le cas d'un apprenant, il est alors important d'accompagner le dépassement de cette étape intermédiaire. L'exemple ci-dessous illustre ce phénomène sur le concept de « littérature francophone » discutée dans les deux premiers cours du semestre :

132 A - madame XX

133 E1 - hein ↑

134 A - (rires) dans le quizz l'examen ↑

135 E1 - ah non mais pas de panique pour l'examen c'est des choses que vous connaissez qu'on a déjà abordées qu'on a déjà vues etc. pas de panique ok ↓ ensuite vous avez aussi euh oubliez pas quand vous voulez définir un concept de passer par les champs lexicaux / et

le les champs lexicaux en général souvent /// ce sont pas les mêmes mais ils se regroupent ↓ si vous regardez tous les textes / tous ensemble / ouais ↑

136 A – mais moi j'ai pas tout à fait compris euh alors dans ce cours en fait on apprend la littérature francophone donc l'identité reflétée par les textes des littéraires francophones ↓ mais baudelaire qu'est-ce qu'il fait là ↑ (rires) j'ai pas compris

137 E1 - mais baudelaire il écrit en quelle langue ↑

138 A - en français mais c'est il est français mais moi

139 E1 - ah

140 A - j'ai pensé aux gens colonisés aux régions colonisées le maghreb euh l'afrique euh

141 E1 - la littérature francophone selon vous c'est quoi ↑

142 A - // (rires)// c'est tous les ouvrages en français
(FREN321 – séance n°10 →113)

Cet extrait fait de nouveau écho aux discussions portant sur l'émergence du concept de littérature francophone. Mais le fait d'avoir parlé du contexte historique ayant fait naître le besoin d'élargir la notion de littérature de langue française, a engendré une confusion chez certains étudiants ne considérant francophones que les auteurs de langue française non français.

Sur les connaissances littéraires, on remarque aussi une mise en mémoire qui n'a pas abouti, alors que cela a été traité auparavant :

133 E3 - vous connaissez des poètes de cette époque-là ↑

134 A - victor hugo

135 E3 - hugo ↓ vous connaissez des titres de / quelque chose ↑

136 A - les fleurs du mal

137 E3 - hein ↑

138 A - fleurs du mal

139 E3 - c'est hugo fleurs du mal ↑

140 A - maupassant

141 A – non ↓ (rires)

142 A - maupassant c'est fantastique

143 E3 - fleurs du mal c'est baudelaire

144 A – baudelaire
(FREN425 – séance n°13 →242)

Les mouvements littéraires ont été étudiés en FREN321 et revus dans le cours FREN423. Ici, dans le troisième module, l'enseignante parle de Victor Hugo, et les étudiants le confondent avec Baudelaire.

Mais le problème de mémorisation ne concerne pas que des faits historiques, culturels, littéraires mais aussi la mémorisation et la compréhension d'un métalangage lié à l'analyse littéraire comme par exemple les différents types de focalisation :

54 A - il est à l'intérieur mais pas *ya3ni ya3ni* pas on ne sait on ne sait pas les les les sentiments du personnages euh *ya3ni* (rire) aux yeux du personnage ↓

55 E2 - oui on n'a pas encore les sentiments du personnage pas encore peut-être par la suite dans le texte on les aura mais ici la focalisation elle est comment ↑ /

56 A - externe

57 A - interne

58 A - zéro

59 E2 - interne externe et zéro (rire) allez tout en même temps ↓ il faut choisir c'est soit externe soit interne / soit zéro
(FREN423 – séance n°10 →187)

43 E2 - oui ↓ de quelle façon les informations sont transmises là on va remplir avec ça on va

remplir ce tableau d'accord ↑ // donc important le narrateur oh la la le récit le discours et là point de vue on va voir on va noter au fur et à mesure ↓ donc le premier euh texte /// donc de balzac, on parlait de focalisation ↓

44 A - qu'est-ce vous entendez par point de vue ↑

45 E2 - c'est la focalisation le point de vue c'est la focalisation ↓ interne là on va écrire interne externe et zéro et dans les cases on va noter ce que vous allez me dire alors dites-moi dans ce tableau invisible ↓ alors dites-moi le premier on regarde ensemble ↓ vous avez aussi un tableau à remplir avec l'apparence physique l'apparence morale et le plus important les révélations et les jugements du narrateur ↓ (FREN423 – séance n°10 →186)

Ce dernier extrait met en évidence le double problème de l'étudiant de langue et les limites du dispositif à cet égard. Un travail a été effectué autour des focalisations. L'étudiant a dû se familiariser avec la terminologie et le concept qu'il recouvre. Puis, l'enseignante utilise un synonyme. Un nouvel obstacle apparaît.

Savoir-faire

Plusieurs occurrences dans les cours montrent que l'acquisition ne pose pas uniquement problème par rapport à des savoirs déclaratifs mais aussi des savoirs procéduraux. Ainsi la séance du cours FREN425 portant sur un examen, révèle bien les manques dans l'acquisition de savoir-faire propres à l'analyse littéraire. D'abord dans l'extrait qui suit, l'enseignante montre qu'en répondant à la question portant sur le champ lexical dominant du texte, les étudiants sont restés à un niveau superficiel, relevant uniquement le thème dominant du texte et non véritablement le champ lexical qui demandait un regard plus précis et subtil sur le texte et les mots et non juste une compréhension globale :

31 E3 – (…) mais même si on met celui de l'exotisme celui de l'extravagance celui de je ne sais pas quoi d'accord il faut que vous soyez convaincants ↓ il faut analyser comme il faut et ça a été évalué euh euh selon euh la démarche ↓ le thème de l'altérité dans l'extrait dans le champ lexical dominant non de

toute façon que ce soit l'exotisme que ce soit euh je ne sais qu'est-ce que vous comment vous l'avez appelé autrement

32 A - l'étrangeté

33 E3 - l'étrangeté ↓ vous avez presque relevé les mêmes euh les mêmes termes ce qui était bon ↓ sauf que l'idée c'est que l'étrangeté l'exotisme le je ne sais pas quoi tout ça est le produit du regard de toute façon ↓ et pourquoi le champ lexical du regard ↑ si vous avez en lisant entouré tous les termes qui se répètent vous allez voir que le les mots qui déjà le mot voir un deux trois quatre cinq six sept fois dans le texte ↓ c'est quand même intéressant de voir qu'il y a sept répétitions dans un dans un petit extrait comme ça du même verbe ↓ d'accord ↑ et il y a des mots qui il y a regardez ça c'est huitième mais c'est pas le verbe voir et puis il y a deux autres deux associations qui sont se mettre à la fenêtre donc pour regarder et il y a les lorgnettes donc la répétition le le la mise en évidence du regard était était assez importante quand même d'accord ↑ mais c'est c'est c'était le moyen avec lequel on est arrivé à décrire l'étranger ↓ d'accord ↑
(FREN425 – séance n°25 →269)

Puis la discussion se poursuit, cette fois autour d'une question qui ne détaillait pas la démarche :

17 E3 – (…) j'aurais pu vous raconter l'histoire en un paragraphe en vous disant voilà flaubert il écrit une lettre ↓ et dans la lettre il dit que comme ça ↓ qu'est-ce que vous en pensez ↑ vous auriez dit exactement écrit exactement la même chose de ce que vous avez écrit ↓ c'est de du entre guillemets blablabla désolée ↓ mais vous racontez une histoire à quelqu'un dans un salon ↓ flaubert il a dit ça il a dit ça il a dit ça sans aucun aucune analyse aucun / style académique quand même ↓ alors ça je ne comprends pas ↓ est-ce que vous oubliez ↑ est-ce que vous pensez que c'est pas important ↑ alors qu'on le répète on le répète on le répète et jamais on a travaillé sur un texte sans souligner des mots si ↑

(FREN425 – séance n°25 →266)

(…)

35 E3 – (…) deuxième texte ↓ bon alors ↓ dans ce texte qui a été quand même était euh riche de:: / de démonstrations les mots étaient même s'il y a le lexique il y a beaucoup de mots qui sont un peu particuliers et ça a été choisi parce que il y avait assez de matière à analyser ↓ sauf que c'est encore beaucoup moins que la première question par rapport à la au texte de montesquieu // là aucune citation aucun exemple aucun verbe aucun champ lexical rien du tout ↓ même alors là ↓ il faut vraiment faire attention ↓ les questions dans la deuxième partie étaient moins guidées que celles de la première partie c'est-à-dire elles n'étaient pas directes cherchez relevez le champ lexical et dites que euh:: c'est quoi ↑ hein ↑ ou quel est le champ lexical dominant ↑ non ↓ relevez na na na et na na na ↓ c'était pas comme ça et ne vous attendez pas à ce qu'on vous pose des questions pareilles ↓
(FREN425 – séance n°25 →271)

Cet extrait montre d'abord qu'après sept semestres d'études au département de français et trois semestres de littérature, les étudiants n'ont pas assimilé les savoir-faire liés à l'analyse en général et continuent de résumer les idées principales d'un texte. Cette non-assimilation des procédés à utiliser est mise en avant ici lorsque l'enseignante souligne le fait que si la question ne donne/demande pas explicitement les différentes étapes alors les étudiants reprennent leur explication-reformulation du texte comme lors des réponses aux questions de compréhension demandées en général dans les cours de langue. Cependant le discours de l'enseignante révèle les limites du dispositif. L'emphase sur « on le répète » montre qu'exposer les étudiants à des connaissances déclaratives, même de façon répétée, ne permet pas l'appropriation et la transformation de ces connaissances en savoirs. Par ailleurs, dans l'expression de sa déception, elle montre ses attentes : que les étudiants n'aient pas besoin de questions très structurées, guidées pas à pas pour faire une analyse et que leur production se limite à une reformulation des idées. D'après les observations que nous avons étudiées jusqu'à maintenant, les questions fermées, et la reformulation des idées principales d'un texte sont apparues comme les questions les plus fréquemment utilisées pour l'étude des textes sur la globalité du cursus littéraire. Cela met en avant le

manque d'entraînement adéquat pour atteindre les résultats escomptés. Il apparaît qu'une attention trop grande sur les résultats à atteindre au détriment de l'attention sur les processus de l'acte de lecture ont pour conséquence de na pas avoir modifier les modes de lecture des étudiants qui poursuivent avec des lectures superficielles leur permettant néanmoins de répondre à des questions de compréhension littérale. Le discours de l'enseignante, ici, poursuit d'ailleurs sur la même approche. Elle répète de nouveau ce qui lui semble qui devrait être acquis mais aucune véritable rétroaction n'est mise en place pour corriger les manques.

Le facteur temps dans les difficultés

Les attentes de ces cours de littérature en langue étrangère sont élevées dans la mesure où il s'agit d'allier langue, connaissances passées, connaissances nouvelles (à travers des corpus volumineux), mémorisation, acquisition et application de nouveaux savoir-faire. Le manque de temps constitue donc un facteur accentuant la difficulté. D'abord les interruptions, liées aux obstacles, comme nous l'avons vu précédemment, empêchent d'avoir une discussion fluide et cohérente. À cela s'ajoute que les exigences du programme poussent le passage d'un texte à un autre sans forcément passer par une phase récapitulative. Les étudiants font d'ailleurs régulièrement remarquer le besoin d'une révision – c'est-à-dire de revenir sur ce qui a été fait - ou d'un récapitulatif – soit d'un résumé de ce qui a été dit – de façon explicite. Ici l'étudiant n'est pas sûr que sa compréhension soit conforme et voudrait que l'enseignante fasse une reprise de ce qui a été dit. Dans sa réponse, l'enseignante souligne que le temps manque :

65 A - madame j'ai bien compris le premier passage et c'est vrai *inno* ce que j'ai dit ↑

66 E1 - oui c'est vrai (sourire) ce que tu as dit sinon je t'aurais dit NON::: mais non ↓

67 A – parce que j'étais pas sûre

68 A - est-ce que vous allez reprendre ↑

69 E1 - je sens qu'on va pas avoir le temps de finir donc je sens que je vais vous demander ça pour euh (rires) en groupe mais essayez d'avancer au maximum

70 A - mais madame c'est parce que j'étais pas sure si

71 E1 - mais SI ↓

72 A - c'est vrai ↑

73 E1 – ouais ouais ↓
(FREN321 – séance n°19 →138)

Si cela montre que le facteur temps est bien un problème, puisqu'il est ressenti par l'enseignante, cela révèle aussi que le potentiel d'un dispositif adapté n'est pas exploité pour venir contrer l'impression d'avoir trop d'éléments à « transmettre » en un temps trop court.

L'extrait suivant met de nouveau en évidence le manque de confiance et le besoin d'un résumé :

108 E1 - euh donc on passe au deuxième thème // pour ce faire / ba vous pouvez rester en groupe

109 A – mais est-ce qu'on peut parler du de l'identité maintenant de ce que vous pensez

110 A – ouais exactement ↓

111 E1 - qu'est-ce que vous voulez ↑

112 A – on n'a pas sorti avec une idée qui est claire qui est fausse

113 E1 - qui est claire de qu'est-ce que l'identité ↓ comment alors c'est pas qu'est-ce que l'identité attention on n'est pas en philo (rires) comment est reflétée l'identité à travers les textes de la littérature francophone ouais ↑ on a vu que c'est tout le temps une identité qui qui se crée par opposition / souvent / à quelque chose ouais ↑ on a vu ça y a cette euh dualité entre souvent / le noir le blanc l'oppressé l'oppresseur le colonisateur le colonisé etc. ok ↑ donc cette identité elle est souvent / elle est issue elle ressort / suite à / une dualité une opposition ouais ↑ d'ac ↑ et ça vous retrouvez ça dans les textes même dans le texte de baudelaire c'est pas forcément on n'est pas du tout dans une optique de colonisation etc. mais c'est ça c'est l'étranger qui s'oppose à ↑

114 A – la société

(FREN321 – séance n°10 →111)

Parfois, cette demande est plus implicite en mettant en avant le sentiment qu'en tant qu'étudiants ils ne sont pas capables de faire le travail et demandent donc à travailler avec l'enseignante plutôt qu'en groupe :

28 E1 – quatre ↑ quatre minutes trente secondes ↓ vous commentez vous pouvez réécrire etc. on n'est pas d'accord vous avez oublié ça etc. oui XXXX

29 A – on peut pas discuter ensemble ↑

30 E1 - et après X nan parce que c'est toujours les mêmes qui discutent dans cette classe c'est pour ça ↓ ca oblige tout le monde XX //
(FREN321 – séance n°11 →120)

Ce type de remarque souligne l'importance de la médiation dans l'apprentissage. Dans le travail collectif nous avons vu que le format ne permettait pas de médiation efficace, mais cet exemple souligne que le travail en groupes ne se suffit pas à lui-même, et a besoin d'être pensé pour fournir un suivi adéquat de sorte que l'apprenant se sente encadré lorsqu'il en a besoin.

Ce travail de reprise de ce qui a été dit en cours se fait parfois dans le cours mais à la demande de l'enseignante pour faire le point sur ce que les étudiants ont retenu :

17 E3 - alors ↑

18 A - on a parlé du romantisme madame

19 E3 - oui

20 A - le romantisme

21 A – on a dit le moi

22 E3 - oui mais par rapport

23 A - XXX

24 E3 – euh:: attends

25 (brouhaha)

26 E3 – oui ↓ alors pourquoi on a parlé du romantisme ↑

27 A - euh

28 E3 - quels sont les mots-clés qu'on a soulignés par rapport au texte ↑ oui oui

29 A - par rapport au texte

30 A - par rapport au siècle

31 A - repli sur soi ou moi

32 A - le dix-huitième siècle

33 E3 - les particularités ou les éléments du romantisme qu'on peut retrouver dans les extraits ou pour identifier ces auteurs comme ét- auteurs du dix-neuvième siècle n'est-ce pas ↑ et par rapport aux te- euh: littératures de voyage ou récits de voyage et tout ça oui ↑

34 A - on a dit que

35 E3 - si vous pouvez faire une petite synthèse comme ça

36 A - oui on a dit que le romantisme se concentre sur euh le repli sur soi et l'homme et <u>l'être hom</u>-

37 A - <u>l'être homain</u> est

38 E3 - l'être ↑

39 A - on a fait

40 A - être homain

41 A - l'être homain

42 A - l'être HUmain

43 E3 – ah ↓ l'être humain ↓

44 A - on a fait une relation entre le repli sur soi et l'isolement et comment euh: les

45 E3 - et les ↑

46 A - l'isolement

47 E3 - isolement ↑

48 A - oui et comment et quand les gens ils sont en train de repli sur soi et ils ils manquent euh: du euh: // non ils ont en face de d'avoir une perte et ils

49 E3 - d'avoir une ↑ pardon j'ai une oreille bouchée

50 A - une perte

51 A - une perte oui et il commence à chercher d'ailleurs pour aller découvrir le monde ailleurs pour avoir des informations sur la nature et tout ça et on a dire que le texte au dix-neuvième siècle

52 E3 - est-ce que vous entendez ↑ oui ↑

53 A - et que flaubert était le père de cet mouvement

54 E3 - quel mouvement ↑

55 A – euh: le romantisme

56 A - maintenant l'un des

57 A - le courant

58 E3 - l'un des auteurs / on a dit que est le père du romantisme ↑

59 A - non, c'est une XX

60 E3 – franchement je ne sais pas c'est qui le père ↓ (rire)

61 A - flaubert

62 E3 - oui oui je ne me souviens pas avoir dit que qui est le père de quoi

63 A - non

64 A - demandé

65 A - vous nous avez demandé

66 E3 - oui

67 A - des écrivains

68 E3 – oui on a parlé de rimbaud et de XXX texte poème représentatif de ce mot-là euh de ce mouvement-là ↓

69 A - oui, on a fait une relation avec l'orientalisme

70 E3 – oui ↓

71 A - euh

72 E3 - elle va tout dire shahd ↑ donc on a fait une relation avec l'orientalisme ↓ ensuite ↑

73 A - on a dit que l'orient est l'invention de l'occi- l'occident

74 E3 - selon qui ↑

75 A - XX

76 E3 - oui ↑

77 A - on a concentré sur on a dit de repli sur sur moi et moi c'est moi qui XXX mouvement romantisme

78 E3 - donc la subjectivité l'importance de la subjectivité / des émotions ↓

79 A - et des sentiments aussi

80 E3 - et des sentiments et des sensations ↓ n'est-ce pas ↑

81 A – oui
(FREN425 – séance n°14 →250)

Ce passage, en entier, dure environ 4 minutes. Les étudiants résument le cours précédent en mots-clés. Cependant, une construction collective se dessine dans cet échange. À travers les reformulations, un développement se produit progressivement. Les apprenants fournissent des informations sous forme de mots-clés puis dans la seconde partie de l'échange ces mots-clés sont liés avec des connecteurs (« on a fait une relation entre le repli sur soi et l'isolement », « on a fait une relation avec l'orientalisme »). On remarque, néanmoins, que le discours des étudiants reprend les mots de l'enseignante. La phrase « ils manquent euh…du…euh…Non…ils ont en face de d'avoir une perte » en est une illustration. Puis, on remarque que l'enseignante valide les réponses en les reformulant en thématisant, par exemple la répétition du repli sur soi et du moi par les étudiants et reprise par l'enseignante sous la forme de « subjectivité et émotions ». De là, les étudiants

procèdent à une autre reformulation avec l'ajout de « sentiments » que l'enseignante complète par « sensations ». Une construction est en cours cependant, le fait que la discussion se fasse sous forme de mots-clés avec au mieux quelques connecteurs mais sans phrases révèlent le travail décousu constitué principalement de juxtapositions d'informations sans construction de réponse à une question qui se poserait en fil conducteur d'une réflexion.

Il semble qu'on attende des étudiants, comme dans un cursus universitaire en langue maternelle, de prendre des notes et rassembler, sélectionner et réorganiser les données du cours par soi-même pour créer un cadre et un cours construit. Cependant, les multiples obstacles rendent cette tâche difficile voire impossible. Ces attentes et le format de ces modules sont révélateurs des limites de la formation des enseignantes, qui soit ne leur permet pas de se sentir en confiance face à l'enseignement de la littérature, soit d'oublier parfois les problèmes propres au contexte d'apprentissage en L2. Par ailleurs, il apparaît également que les enseignantes, d'une certaine manière, exportent une culture lettrée acquise sans la rendre accessible en la didactisant. Cela met en évidence le manque d'outil pour cet enseignement dans ce contexte alliant littérature et langue.

7.2.2.2. De l'influence des représentations : failles dans les processus d'élaboration

Au fil des observations, on remarque une influence parfois négative des représentations et des stratégies d'inférences mises en place. De façon générale, ces observations permettent d'avancer que des dysfonctionnements se produisent dans ce que J. Giasson (2007, pp. 16) appelle les processus d'élaboration, soit la mise en place d'un réseau à partir d'hypothèses et de réflexions prenant appui sur le texte et les connaissances antérieures.

Du manque de hauteur

La lecture semble souvent se faire avec difficulté comme nous l'avons déjà montré de nombreuses fois et cela engendre une sur-centration sur les mots et donc sur le sens littéral du texte sans pouvoir en faire ressortir les lectures multiples :

```
204   E3 – (…) pourquoi il choisit un terme qui et
```

péjoratif comme titre de son chapitre ↓ / oui ↑

205 A - pour se moquer des européens

206 E3 - pour se moquer ↓ autre chose ↑

207 A - pour montrer que ce terme n’existe pas

208 E3 - oui

209 A - et donc c’était inventé par ceux qui ont vu mais en réalité il y a rien de ce qu’il parle

210 E3 - hm /// shahd ↑ as-tu une interprétation ↑/

211 A - hm je ne sais pas mais j’ai compris l’inverse

212 E3 - c’est-à-dire ↑

213 A - que il dit que ce sont des cannibales parce qu’ils dit qu’ils sont sauvages mais c’est le même sens c’est le même terme

214 E3 - hm c’est-à-dire ↑

215 A - euh quand le premier texte par exemple il dit euh les bons sauvages ici il dit les cannibales il voit que ce sont des sauvages des humains qui n’ont pas des des civilisations de

216 E3 - donc c’était pour montrer que euh l’aspect euh négatif ↓

217 A - oui

218 E3 - mais dans dans le contenu du texte est-ce qu’il montre les aspects négatifs ↑

219 A - non

220 E3 - de ces de ces gens-là

221 A - mais c’est ça le problème je ne peux pas

222 A - miss ↑

223 E3 – ok donc qu’il y a une contradiction entre le titre du chapitre et le contenu de l’extrait ↑

224 A - oui

225 E3 - et du chapitre de toute façon si vous le lisez en entier oui ↑

226 A - mais je pense que c'est ça le lien entre les cannibales et le premier texte c'est de venir avec le terme utilisé dans l'europe la c'est qui exprime la vision européenne je suis venu avec ce terme *ya3ni* pas autre mais j'ai trouvé que ce terme ne convient pas avec les autochtones de ces gens *ya3ni* les cannibales ne reflètent pas ce qui le contenu de cet extrait aussi le mot sauvage ne reflète pas le contenu l'extrait du premier texte complètement l'inverse
(FREN425 – séance n°7 →233)

Dans cet extrait, l'étudiante n'arrive pas à comprendre pourquoi le texte de Montaigne est intitulé « Les Cannibales » alors que la thèse du texte va dans le sens contraire. L'étudiante s'est donc construit un horizon d'attente à partir du titre qu'elle n'a pu modifier lors de la lecture. Cela met en évidence le manque de travail préparatoire proposant une prise en compte de la dimension contextuelle de la lecture comme nous l'avons vu au chapitre 2 (Demougin, 2009 ; Giasson, 2007) permettant d'aider à la lecture par anticipation mais aussi de remettre en question les attentes de façon explicite lorsqu'une contradiction apparaît, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessus. Un autre exemple du manque de recul pour pouvoir apprécier la diversité des points de vue est cet extrait portant sur la récurrence du Nil dans les tableaux des peintres orientalistes :

232 E3 - sauf que l'intérêt quand même de peindre le bord toujours des tableaux au bord du nil le bord du nil le bord du nil c'est parce que c'est un paysage qui

233 A – XXX

234 E3 - hein, hein ↑

235 A - chez eux il y a plein de rivières ↓ pourquoi <u>ils sont</u>

236 E3 - <u>le NIL</u> c'est le nil quand même

237 (rires)

238 E3 - non non c'est vrai que la couleur du nil est différente et le désert autour c'est pas la même chose que

239 A - madame mais c'est::: sale

240 E3 – bon ↓ c'est pas notre sujet la saleté du nil

241 A - le devoir il y a une ressemblance entre pierre loti

242 E3 - c'est peut-être ça un stéréotype ↓ puisque vous parlez de stéréotype quand on dit le nil est sale ↓

243 A – non ↓

244 E3 - moi je peux dire que le nil c'est fabuleux ↓ c'est quelque chose ↓ la couleur du nil c'est fabuleux ↓ ça dépend quel endroit tu le vois si tu vas en plein / ville du caire oui c'est sale ↓ si tu vas dans le sud c'est autre chose c'est vraiment fabuleux ↓
(FREN425 – séance n°14 →261)

L'étudiante, peut-être avec une touche d'humour, montre son incompréhension face à la fascination pour le Nil, son incompréhension face à ce que ce fleuve peut avoir d'exotique et de fabuleux d'un autre point de vue. Dès lors, la réflexion est limitée dans la mesure où un des éléments clés n'est pas saisi. Toutefois, cette incompréhension peut aussi constituer un tremplin si l'enseignante déplaçait la discussion vers l'opposition entre une vision esthétisante et une vision sociale de cette situation. Cependant, dans le discours de l'enseignante, on sent que certains éléments apparaissent comme une évidence qui ne se discute pas. On le voit notamment dans le « *hein, hein ?* », marqueur d'une forme de surprise, d'une situation qui semble vraiment inattendue pour elle et qui attend que les étudiants acquiescent. Puis de nouveau lorsqu'elle dit « *mais c'est le Nil quand même* » suivi d'un rire collectif qui montre, peut-être, une forme de gêne de la part des étudiants qui sentent qu'ils « auraient dû » comprendre cette dimension esthétique. L'enseignante balaye la remarque de l'étudiant avec « *Bon, c'est pas notre sujet la saleté du Nil* » de manière à recadrer la discussion. Cependant, elle se reprend et poursuit avec la mise en avant des visions stéréotypées que l'on peut avoir. Puis, elle tente de montrer qu'elle comprend la perception de l'étudiant si l'on se place dans une vision du Nil comme fleuve au cœur d'une métropole comme le Caire mais qu'ailleurs, le Nil prend une autre dimension. Elle attire alors l'attention des étudiants sur le point de vue, sur le fait qu'un objet, une situation peut être vue sous différents angles, différentes perceptions en fonction d'un contexte et de

l'imaginaire qui y est attaché. Notons dans le dernier tour de parole de l'enseignante, l'implication personnelle forte qui peut être interprétée comme une validation par l'expérience. L'enseignante de ce cours, comme nous l'avons vu dans les profils d'enseignante est celle qui a vécu en Égypte et plus précisément au Caire. Dans cet extrait, on observe donc d'abord une limite dans le développement de la discussion par le fait de considérer certains éléments comme allant de soi ou comme étant reconnus comme tels. Puis, il apparaît que l'enseignante réalise qu'il est possible que tout ne soit pas acquis mais l'explication relativement frontale met en évidence les limites, mentionnées à plusieurs reprises dans les extraits suivants, d'un dispositif ne favorisant pas la réflexion des étudiants à travers une construction progressive.

De l'attribution de rôles figés

Un autre obstacle à la compréhension provient de représentations, de valeurs et d'horizon d'attente constitués en amont en attribuant des rôles prédéterminés aux protagonistes :

190 A - c'est pas moi dans la: madame ↓ pourquoi ↑

191 E3 - oui vas-y ↓ pourquoi ↑

192 A - pourquoi vous dites que colomb est un destructeur ↓

193 E3 - non mais je ne dis pas je dis tel qu'il est utilisé représenté ici comme figueure figure de celui qui a créé cette disparition sinon pourquoi il le mentionne ↑

194 (brouhaha)

195 E3 - non mais c'est lui qui a dé- qui a fait sa découverte qui était en même temps une:: / destruction parce que il découvre un monde tout en effaçant le peuple qui était sur ce monde ↓ dans ce monde ok ↑ mais là j'ai oui ↓

196 A - j'ai dit que la nature c'est avec le colomb ↓

197 E3 - bah j'ai mis ici nature c'est par rapport au moi donc selon le texte (lue) arbre mon frère scrute l'étoile et tu verras (fin) razan s'il te-plaît (lue) et tu liras mon histoire (fin) euh le ciel tout ça donc il y a une

fusion entre le moi et la nature ↓ n'est-ce pas ↑

198 A – oui
(FREN425 – séance n°2 →219)

L'étudiante, qui voit les grandes découvertes et notamment la découverte du Nouveau Monde comme des avancées, n'arrive pas à entendre la voix de Mahmoud Darwich montrant cette découverte comme destructrice. Il en va de même sur les rôles attribués aux « Occidentaux » et « Orientaux » :

111 E3 – (…) sauf que comme tu dis comme dalia a dit le texte c'est pas un texte c'est pas un vrai dialogue qui eu lieu réellement X ce que adario disait c'est pas vraiment un autochtone qui a dit ça d'où vient cet imaginaire cette invention d'utiliser cet autre / n'est-ce pas ↑ pour réfléchir sur quoi ↑ alors euh il y a une question qui m'a été envoyée sur ritaj en me disant je ne comprends pas puisque la hontan c'est un européen et puisque l'européen doit euh critiquer euh en tant que colonisateur les autres comment ça se fait qu'il montre qu'ils sont supérieurs à eux-mêmes à aux européens ↑ / vous comprenez ↑

112 A – oui ↓ pourquoi il n'a pas inventé une autre un autre personnage / *inno* il a mis lui-même comme personnage qui est inférieur aux autochtones ↓

113 E3 - alors donc je comprends de cette question / et je pense que c'est ce à quoi vous avez pensé que la logique dit euh que un texte écrit par un europ- européen doit montrer que que les autochtones sont des sauvages que ce sont des primitifs ↓

114 A – oui oui

115 E3 - **non civilisés ça ne veut pas dire que ce genre de texte n'existait pas** ↓ d'accord ↓ les premiers contacts les premiers il faut aller lire les textes de colomb / christophe colomb par rapport à ça ça ne veut pas dire que ça n'existe pas mais le ce qui est intéressant c'est de voir comment ces cette idée par rapport à la nature par rapport à la l'idéalisation de l'homme à sa sa cet cet être

qui est primi- vous savez ce que ça veut dire primitif ↑ //

116 A - (traduit en arabe)
(FREN425 – séance n°7 →227)

Ici, la confusion porte sur l'attribution aux « Européens » d'une position obligatoirement supérieure dénigrant et considérant les autochtones comme inférieurs. On peut imaginer que différents facteurs sont à l'origine de cette représentation véhiculée dans certains discours, d'abord par rapport au contexte local d'une terre qui a connu une occupation étrangère sous le mandat anglais mais aussi par rapport au programme de littérature et particulièrement celui du cours FREN321 avec l'importance donnée aux contextes de colonisation. Ces attributions stéréotypées empêchent de voir des détails dans le texte mais aussi sur des supports iconographiques comme dans cet extrait au sujet de peintures :

194 E3 - peut-être ↓ mais il faut prendre en considération tous les éléments sans se concentrer uniquement / peut-être on on s'est servi de tous ces travaux-là que ce soit les écrits que ce soit la peinture que ce soit toutes les autres sciences ↓ / mais en même temps comme tu dis peut-être il faut prendre aussi en considération les éléments qui sont liés au romantisme ↓ bon là la peinture c'est un mouvement à part les éléments qui sont liés à la subjectivité au:: à la recherche de ce qui me / ce qui est éblouissant pour moi ce qui est étranger parce que c'est pas moi ↓ ce qui est différent ce qui est fantastique ce qui est je ne sais pas quoi et voir un peu si tout cela se voit dans l'image ↓ alors image c'est à dire couleur c'est-à-dire forme c'est-à-dire les portraits comment est-ce qu'il y a toujours un trait commun dans le la représentation des personnes ↑ peut-être bon ↓ je vous dis ça comme ça ↓ euh j'ai remarqué que les femmes sont toujours couchées ↓

195 A - oui

196 A – oui (rire)

197 E3 - sont toujours relax euh::

198 A - elles ne font rien ↓ elles ont toujours à la maison

199 (rires)

200 A - une idée de civilisation dans les peintres ↓ ils montrent que les arabes sont toujours restés à la maison ou

201 A - dans les tentes

202 A - dans les tentes XXX ne fait rien par exemple ils peindre les gens qui travaillent dans les dans les dans l-

203 A - les champs

204 E3 - les champs

205 A - oui il y a des idées qui montrent

206 A - qui nous sommes primitifs

207 E3 - primitifs ↑

208 A - oui

209 E3 - mais ça c'est primitif ↑ le fait d'être euh habillée avec plein de bijoux ↑
(FREN425 – séance n°14 →259)

L'étudiante a retenu des cours précédents, à travers d'autres textes, qu'une certaine vision européenne de l'époque percevait l'Autre comme barbare, primitif, et attribue ce dernier qualificatif à une situation qui ne correspond pas étant donnée la présence massive de bijoux. Un autre exemple montre qu'un symbole est attribué à un contexte – celui de la révolte en Palestine – et les étudiants ne le transfèrent pas dans un autre contexte de révolte :

46 E2 - oui il y a ça dans l'idée ↓ déchausser les pavés / l'image alors je vous explique parce que je crois que vous avez pas compris (rire) chausser les gens c'est son travail c'est son métier déchausser les pavés c'est ramasser / prendre le pavé du sol le déchausser et **pour le jeter pour se révolter ↓**

47 A - ah:::

48 E2 - non ↑ vous aviez pas vu ça ↑

49 A - oui mais je pensais que c'était seulement

les palestiniens ↓

50 E2 - **(rire) pas seulement pour les palestiniens ↓** pour beaucoup de révolutionnaires la la pierre et les pavés en france la révolution française les gens prenaient les pavés et les lançaient c'est pas quelque chose que les palestiniens ont inventé ↓

51 Groupe - (rires)

52 E2 - heureusement que c'est quelque chose d'humain de se révolter quand on n'a pas d'armes qu'on n'a rien pour être juste euh soi donc on prend les pierres pour les lancer donc surtout les pavés ↓ c'est vraiment le pavé est utilisé dans beaucoup d'images euh pour euh pour euh montrer euh quelque chose de révolutionnaire ↓
(FREN423 – séance n°9 →182)

Ces extraits mettent donc en évidence l'influence que les représentations ont, dans la mesure où elles sont utilisées comme stratégie d'inférence, ce qui peut souvent se révéler utile mais on remarque, néanmoins, une difficulté à prendre du recul pour questionner les premières intuitions de lecture.

7.2.2.3. Des savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux : un écart infranchissable ?

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, effectuer une lecture littéraire fait appel à des connaissances et des savoir-faire. Dans ce que nous avons observé jusqu'à maintenant, on remarque que ces savoir-faire (sélectionner, rapprocher/éloigner, comparer, inférer, mettre en réseau, etc.) qui sont des savoirs procéduraux sont souvent exposés aux étudiants sous forme de savoirs déclaratifs.

59 A – on:: chercher le sens c'est le champ lexicaux lexical

60 E3 - alors c'est pas encore un champ lexical t'es encore au niveau des mots ↓ alors le sens ↑ chercher le sens ↓ **avant de chercher le sens il faut**

61 A - faire le lien

62 E3 - **faire le lien ↓** il faut essayer de voir quelles sont les associ- c'est une phrase c'est pas deux phrases séparées
(FREN425 – séance n°25 →274)

L'exemple ci-dessus montre que les étudiants ont assimilé – théoriquement – ce qu'on leur demande de faire. En effet, l'étudiant s'empresse de finir la phrase de l'enseignante pour montrer qu'il sait ce qu'on attend de lui. Cependant, si les étudiants sont conscients des attentes, ils semblent souvent dépourvus de stratégies ou d'outils pour le mettre en place :

135 E3 – seizième seizième toujours ↓ d'accord ↓ bon est-ce qu'on peut regarder alors j'espère que tout ça se trouve dans vos vos devoirs par rapport à l'analyse de la hontan ↓ on peut regarder le texte de montaigne ensemble ↑ (ouvrent les livres) alors vous l'avez relu ↑

136 A – XX

137 E3 - oui ↑ toujours difficile

138 A - non

139 A - *la'*

140 E3 - non ↑

141 A - mais l'analyse *ya3ni* un peu **il faut faire les liens**

142 E3 - il faut faire les liens ↓ c'est je j'espère qu'on va pouvoir avoir le temps de tout travailler le texte par rapport aux liens d'accord ↓ donc d'après vous comment peut-on découper ce texte ↑ / découper
(FREN425 – séance n°7 →229)

Les étudiants montrent qu'après relecture du texte, ce n'est plus le lexique qui est un problème mais de réussir à « faire des liens ». Notons que suite à cette remarque, l'enseignante propose dans la consigne suivante de découper le texte, ce qui peut d'une certaine manière être interprété par les étudiants comme une contradiction, au lieu de lier, on découpe et sépare. Mais cette démarche peut aussi être une approche visant la

déconstruction du texte en éléments distincts saillants pour ensuite re-lier en mettant en avant les relations possibles. En effet, la mise en lien peut renvoyer à deux perspectives : l'une statique à travers la décomposition comme nous venons de le dire et comme cela se fait beaucoup dans les cours que nous avons observés notamment avec l'importance donnée à la déconstruction des thèmes en champs lexicaux par exemple ; l'autre dynamique qui est la perspective visant la mise en réseau à travers des imbrications entre textes ou au sein d'un même texte qui revoie plutôt aux objectifs décrits dans les discours des enseignantes. On observe donc un écart entre les objectifs exprimés et les applications proposées.

Tous les obstacles que nous avons observés relèvent d'une surcharge cognitive liée à une multitude de processus à mettre en place en même temps avec à chaque étape des lacunes à combler et un dispositif ne permettant pas de réduire cette surcharge cognitive. Dans cette situation, l'étudiant oscille entre apprentissage, motivation et insécurité face aux trop nombreux défis à relever dans un temps limité. Par ailleurs, les observations ont également révélé la difficulté pour les enseignantes de gérer la double identité de ce public. Les activités vont des activités de compréhension à des activités centrées sur ce que nous pourrions qualifier d'exercices littéraires sans que le tout se positionne dans une démarche pensée et maîtrisée. Cela rend la tâche plus complexe pour les étudiants si les finalités ne sont pas claires.

7.3. La voix des étudiants

Dans les différentes observations faites ci-dessus, nous avons déjà eu un écho de la voix des étudiants, notamment à travers certaines réactions non verbales comme le rire ou des pauses en attente de validation pour poursuivre. Cependant dans nos observations, la voix des étudiants se fait également entendre de façon subtile à travers la manière dont la première personne est employée dans leurs discours et de façon plus explicite dans leurs journaux de bord hebdomadaire.

7.3.1. La première personne dans les prises de paroles en classe : entre insécurité et implication

Dans les observations, on remarque le peu de recours au « je » dans le discours des étudiants avec 85 occurrences qui, souvent, comme nous le verrons, n'engage pas le locuteur, en l'associant à des modalisateurs tel que « peut-être » dont on trouve 164 occurrences, pour ponctuer le discours. On peut classer les occurrences de première personne en trois catégories : le « je » qui reste à distance, le « je » qui se protège et enfin le « je » qui s'engage. Les deux premières catégories représentent un peu plus de la moitié avec 44 occurrences. Cela peut être interprété comme un signe qu'il n'est pas évident pour les étudiants de s'impliquer dans la discussion littéraire.

7.3.2.1. Le « je » distant

Le « je » distant recouvre les passages dans lesquels les étudiants utilisent la première personne pour exprimer leur avis, leurs idées par rapport aux textes, contextes, mais accompagnent cette prise de position d'un modalisateur et/ou une forme négative pour montrer le doute et la crainte de dire quelque chose de faux :

116 E3 - là euh je comprends pas ↓ **tu lis là ↑ ou tu expliques ↓**

117 A - je lis ↓

118 E3 - oui où exactement ↑

119 A - ligne euh::: douze

120 A - onze

121 A - euh onze ↓

122 E3 - (soupir)

123 A - XXX peut-être euh: **peut-être j'ai pas compris mais je pense que XXX**

124 E3 - **montre-moi parce que je comprends pas** ↓
(FREN425 – séance n°2 →214)

L'extrait ci-dessus met en avant le doute de l'étudiant après ne pas avoir été compris par l'enseignant. En effet, le début de l'extrait montre l'enseignante qui ne saisit pas si l'étudiant est en train de lire un passage du texte ou s'il est en train d'en faire une explication personnelle. L'étudiant arrête de lire et tente de donner la ligne mais commence à mettre en doute sa proposition. On remarque que l'enseignante voudrait que l'intercompréhension se fasse plus rapidement et ne laisse que peu de place à l'étudiant afin de s'exprimer.

L'extrait ci-dessous montre une autre forme de distanciation de l'emploi de la première personne en accompagnant la prise de position d'une tournure interrogative marquant ainsi le doute quant à la pertinence du commentaire :

27 E1 - alors ouais:↓ pays/ où le français est la langue↑

28 A - principale

29 E1 – est la langue ↑

30 A – principale

31 A - français

32 E1 - non euh seconde ↑

33 A - j'ai dit seconde mais je pense que/ parce qu'ils parlent d'autres langues/ **non ↑** dans des pays francophones XXX algérie ↑ ils parlent / l'arabe et: français

34 E1 - donc c'est euh: comment je vais dire dire↑ donc les pays où le français est la langue seconde

35 A – et première

36 E1 - principale (écrit au tableau) ou seconde↓ c'est ça ↑ // ouais ↑

37 (acquiescement général)
(FREN321 – séance n°1 →57)

De nouveau, l'exemple ci-dessus met en évidence des réponses des étudiants sous forme de mots-clés, puis l'enseignante, avec une réponse catégorique (« non »), fait douter

l'étudiant. On remarque également un autre exemple de situation où l'enseignante privilégie une « correction » directe plutôt que de relancer la discussion ou de mettre en place un dispositif permettant une rétroaction constructive.

Parfois, l'implication personnelle est utilisée pour se distancier de la réponse donnée avec une réaction marquant une forme de gêne, comme le « on » associé au rire ici :

18 E1 – alors attendez écoutez-vous c'est la discussion donc on prend cinq minutes pour finir le chapitre sur l'identité et après XX

19 A – pour l'identité la définition euh c'est un concept qui encadre l'individu dans plusieurs domaines comme XX ses pensées sa culture ses traditions sa patrie ses racines sa langue etc. / **c'est comme on pense (rire)**

20 E1 – ok d'accord
(FREN321 – séance n°10 →106)

Le « c'est comme on pense » suivi du rire vient subjectiver la réponse des étudiants de façon à ne pas se positionner comme détenant la vérité ou la réponse attendue. Sur l'ensemble de notre corpus, ce positionnement représente 25 emplois de la première personne soit presque un tiers.

7.3.2.2. Le « je » protégé

L'utilisation de la première personne est aussi régulièrement sollicitée pour éviter de s'engager dans la discussion et ainsi se protéger dans le cas où la réponse ne serait pas considérée correcte. Il s'agit d'emploi de la première personne suivi d'un verbe comme « lire », « écrire » ou « trouver ». Ainsi, ce n'est pas la parole de l'étudiant qui est en jeu mais l'information trouvée par lui-même :

15 A - pierre loti est un écrivain français / et un romancier de marine et **j'ai lu beaucoup de choses** sur pierre loti mais le plus important c'est: euh il était inspiré de ses voyages de marine pour écrire ses romans ↓ par exemple il a voyagé à tahiti et il a écrit le mariage de loti et la plupart de

16 E3 - le mariage de ↑

17 A - loti pierre loti euh: la plupart de ses écritures sont des euh autobiographiques ↓
(FREN425 – séance n°13 →236)

Un autre exemple :

26 E3 - qu'est-ce que les autres en pensent ↑ oui

27 A - peut-être j'ai trouvé que euh le mythe du bon sauvage c'est l'idali- l'utilisation

28 E3 - l'idéalisation ↑

29 A - l'idéalisation qui exprime la personnalité naturelle de comment on a / on a traité avec la nature mais pas les choses euh // mati-

30 A - matérielles ↑

31 A - matérielles mais c'est la caractéristique et les sentiments de la personnalité

32 E3 - hm est-ce que tu as compris oué ↑

33 A - c'est lié à cet extrait parce que adario ici il critique les lois et législations et aussi les toutes les choses qui matérielles c'est lié à son naturalité et son vision de nature

34 A - mais **j'ai écrit ici** le mythe du bon sauvage euh est l'idéalisation des hommes vivants et X au contact de la nature

35 E3 - et ↑ des hommes vivants et ↑

36 A - et l'argent

37 E3 - plongeant ↑

38 A - plongeant au contact de la nature
(FREN425 – séance n°7 →223)

Ces exemples montrent que les étudiants proposent un commentaire de leur action, qui met en avant ce qu'ils ont fait pour trouver des éléments de réponses, sans que ce soit pour autant leur propre réponse. On remarque que le fait de donner l'information de cette

manière, dans un sens, leur donne un sentiment de protection car dans le cas d'une information erronée, ce n'est pas leur réflexion qui est mise à mal. Cependant, dans le même temps, on perçoit que la formulation de la réponse en ces termes représente d'une certaine manière une façon de donner une certaine validité au propos qui a été émis par quelqu'un d'autre qui, dans les yeux de l'apprenant, a probablement plus d'autorité que lui sur le sujet. Cette utilisation de la première personne, que l'on retrouve à dix-neuf reprises, marquent donc une double position visant à protéger la « face » de l'étudiant, dans le premier cas par un effet de déresponsabilisation et dans le second d'ajout de légitimité, ce qui traduit néanmoins un positionnement peu confiant de l'étudiant. Notons, toutefois, que ce deuxième cas a une fonction explicative ou du moins illustrative de ce que l'étudiant dit ou aurait voulu dire ce qui révèle la mise en place d'une compétence réflexive. L'étudiant ne se limite pas à répondre à une question à partir d'une intuition mais effectue une recherche parallèle afin de donner une assise à sa réponse.

7.3.2.3. Le « je » engagé / impliqué

Le troisième type d'utilisation de première personne, contrairement aux deux précédents, engage davantage l'étudiant dans sa prise de parole. Il s'agit d'usage sans modalisateur ni interrogation marquant le doute, sans protection montrant que l'information est extérieure à lui mais bien que c'est l'expression de sa pensée. Cet usage de la première personne peut être organisé en quatre sous-catégories : la prise de position spontanée (19), la prise de position assurée (8), l'expression d'un jugement de valeur personnel (3), l'inclusion du soi dans la mention de la Palestine (11).

La première personne, à huit reprises dans notre corpus, met en lumière la confiance prise par un étudiant, parce qu'il se rend compte que la réponse à laquelle il avait pensé (sans oser le dire) était correcte :

70 E2 - (rire) il y a le point d'exclamation ↓ peut-être ↓ alors le point d'exclamation c'est pas toujours crier ↓ ça peut être juste euh s'exclamer mais il dit plusieurs fois ma pièce monsieur ma pièce il répète ma pièce blanche

71 A - il insiste

72 E2 - il insiste ↓ alors est-ce qu'on peut en déduire qu'il est têtu ↑

73 A - (lue) cria l'enfant (fin)

74 E2 - ah oui ↑ (lue) cria l'enfant (fin) (rires) ok euh oroba ↑

75 A - oui **c'est ça ce que je voulais dire** que le fait de répéter toujours le mot ma pièce ma pièce c'est ça XXX
(FREN423 – séance n°8 →178)

Voici un autre exemple de démonstration d'une prise de confiance de la part de l'étudiant lorsque la discussion vient à la fin d'un chapitre, comme dans l'exemple ci-dessous qui montre les dernières remarques avant de commencer un nouveau texte :

77 A – ah **je peux dire quelque chose** un peu général / au début la littérature francophone les personnages étaient moins visibles mais après euh par euh l'auteur sont développés les personnages et ils ont sont mis des noms des// *bkamel ↑ (ndlt : je continue)*

78 E1 – continue oui oui (rires)

79 A - d'âge de noms ils sont des formes de personnages ↓ //
(FREN321 – séance n°10 →109)

L'extrait ci-dessus met en évidence que l'étudiant se propose de faire une remarque globale, en guise de conclusion par rapport à ce qu'il a remarqué à travers le chapitre étudié. L'utilisation de la première personne ici montre qu'il se sent légitime à ce moment-là, mais on remarque que cette assurance se dissipe rapidement quand un obstacle apparaît et qu'aucune aide ou reprise n'est proposée par l'enseignante. Ainsi, ne trouvant pas un mot, un silence se crée et l'étudiant semble remettre en question cette légitimité en disant en arabe « Bkamel ?» (« je continue ? »).

Un engagement personnel est aussi utilisé non plus pour parler des textes mais pour marquer son découragement, son manque de motivation face au travail demandé :

2 E1 – euh alors attendez /// je vous donne le le syllabus après la semaine prochaine ↓ // j'essaie de simplifier ok ↑ je vous donne un texte / on va le regarder ensemble et on va

voir ce qu'on peut en faire ↓ ça va ↑

3 A - oui ça va

4 E1 - oui ↓ ça va aller ↑ (rire)

5 A - ça va

6 A - XXX

7 E1 - attends

8 A – pourquoi XX ↑ **j'aime pas les proses** ↓

9 E1 – mais est-ce que tu peux tu es pas obligée de venir en cours ↓ tu viens pas si c'est pour râler tout le temps ↓ ok ↑ oui ↑ merci ↓ / c'est bon ↑ ///
(FREN321 – séance n°3 →88)

L'enseignante donne un texte en disant « *on va voir ce qu'on peut en faire* », elle introduit immédiatement l'idée d'un commentaire de texte à effectuer avant de mentionner l'acte de lecture. Un étudiant exprime ses goûts et son manque d'intérêt pour la « prose », bien que le texte distribué soit un poème. Cependant, l'expression spontanée et personnelle de l'étudiant est interprétée par l'enseignante comme une marque d'arrogance ou de défi, et de ce fait, elle ne rectifie pas l'erreur d'identification de genre et n'ouvre pas de discussion sur ce jugement, elle clôt l'interaction. Cette réaction peut traduire un manque de confiance de l'enseignante qui préfère arrêter la discussion.

Un autre exemple de découragement profond face à un devoir :

32 E1 - vous du coup pour // samedi /

33 A - qu'est-ce qu'on doit faire ↑ qu'est-ce qu'on doit faire ↑

34 E1 - avec le sourire / avec le sourire /

35 A – **JE VEUX MOURIR *wallah***

36 E1 - hein ↑

37 A - **je veux mourir je veux mourir**

38 E1 - tu veux mourir ou sourire

39 A - mourir

40 E1 - mourir ↑

41 A – *inch'allah* (rires)

42 (brouhaha)

43 E1 - et vous me remettez au propre ce que vous avez fait ok essayez de développer un peu plus pour certain
(FREN321 – séance n°11 →121)

La remarque de l'étudiante montre que le travail lui paraît trop difficile avant d'avoir reçu la consigne. Cette remarque apparaît à la fin du onzième cours. Cela révèle que les craintes émises par les étudiants et leurs représentations sur la littérature comme discipline difficile dans le questionnaire avant de commencer les cours ne semblent pas se dissiper mais plutôt se renforcer. L'enseignante prend la remarque avec humour et ne cherche pas à comprendre le mal-être de l'étudiante face au travail demandé. On remarque, comme nous l'avions déjà vu précédemment, le recours au *translanguaging* avec l'expression « wallah » comme emphase sur le découragement ressenti.

L'implication émotionnelle est aussi très représentative des emplois de première personne dans le discours des étudiants. En effet, on compte onze occurrences liées à la mention de la Palestine comme interprétant des textes étudiés :

128 E3 – bon ↓ donc qu'est-ce que ça veut dire ↑ quand tu dis c'est l'histoire qui a eu lieu donc et juste après cette histoire-là on parle de:: l'histoire moderne ↓ pourquoi ↑/ oui ↑

129 A – X puisque mahmoud darwich est palestinien il veut XX euh se mettre en évidence la rapprochement le rapprochement entre **notre histoire où quelqu'un qui a occu- a occupé notre terre / palestinien palestinienne** et avec les euh l'histoire des amérindiens et des nouveaux européens et comment ils ont effacé *aou* changé le monde dans cette région ↓

130 E3 - d'accord ↓ on peut facilement dire si c'est le poète est palestinien oui bien sûr c'est la même histoire c'est euh quelqu'un qui est arrivé qui a pris ma terre na na na donc il se met dans la peau de quelqu'un d'autre qui a vécu la même histoire ↓ oui ↓

131 A – d'une façon indirecte

132 E3 – d'une façon indirecte ↓ sauf que il faut un peu chercher ces rapprochements d'accord ↑ donc il y a des indications historiques puisqu'il cite un nom ↓ colomb ↓ ok ↑
(FREN425 – séance n°2 →215)

L'étudiante commente le texte en s'intégrant dans l'explication en tant que partie du peuple palestinien avec le pronom « nous ». Cette implication personnelle, au-delà de la marque de première personne, se révèle à travers la lecture que l'étudiante fait du texte. Elle procède par analogie pour re-créer l'histoire à travers son identité. Cela constitue également une marque d'engagement de l'étudiant-lecteur moins par rapport à la situation d'enseignement apprentissage que par rapport au texte (Cambron et Langlade, 2007).

À d'autres moments, les étudiants s'engagent pour montrer leur désaccord avec l'auteur sur la vision de la Palestine. L'extrait ci-dessous met en évidence une interprétation faite à partir d'éléments actuels sans prendre en compte le contexte de production du texte :

246 E3 - alors on peut regarder un peu l'extrait de pierre loti s'il vous plait ↓ euh j'aimerais bien qu'on se concentre ↓ on va pas avoir tout le temps pour se concentrer mais vous continuerez à la maison sur le paragraphe le septième paragraphe donc l'avant-dernier ↓ voilà ↓ bon ↓ juste pour / est-ce que vous avez vu ↑

247 A - pourquoi il a dit ça madame ↑ **vraiment hier j'étais déçue**

248 E3 - quoi ↑ qui a dit quoi hier↑

249 A - *XXX*

250 E3 - de quoi ↑

251 A - de cet paragraphe↑

252 A - de la terre promise

(…)

259 A – **(rires)** madame j'ai trouvé que dans les deux textes ils sont avant de venir ici ils sont convaincus que cette terre pour les juifs

↓ israëliens

260 E3 – attends ↓ la terre promise c'est dans la bible dans l'ancien testament ↓

261 A - madame

262 A – (arabe)

263 (brouhaha)

264 E3 – tu as l'ancien testament et tu as le nouveau testament ↓ ok

(…)

273 A - jérusalem est appelée la terre promise

274 A - après XX

275 (brouhaha)

276 E3 - s'il vous plait

277 A - les autres vocabulaires ↓

278 E3 - oui

279 A – madame ↓ par exemple juda et samarie ce sont deux royaumes juives euh

280 E3 - mais tu sais c'est quoi l'ancien testament ↑
(FREN425 – séance n°14 →262)

Cet extrait révèle l'interprétation de l'étudiante par rapport au choix des mots qu'elle lit dans l'usage qui en est fait actuellement localement. En effet, la Judée et la Samarie sont les termes utilisés par les Israéliens pour parler de la Cisjordanie. L'étudiant considère donc que l'auteur a repris la rhétorique sioniste sans se poser la question des noms des régions dans la Bible. En plus, de la première personne, l'étudiante montre son engagement à travers différentes réactions verbales et non verbales : elle se dit « vraiment » déçue, puis de nouveau on remarque des rires, semblant marquer cette fois une forme de frustration ou d'exaspération, puis le recours au *translanguaging*. Le recours à ce dernier met en avant une forme d'urgence de la part de l'étudiante qui veut exprimer avec plus de précision ce qui l'a déçue. Ce dernier passage met en avant l'instance « *lue* » (Picard, 1984) ou « *lisante* » (Jouve, 1992) de l'étudiante et révèle le besoin de travailler le décentrement

culturel de façon à appréhender les textes sous différents angles. C'est notamment ce que l'enseignante tente de faire en insistant sur l'Ancien Testament comme texte de référence des auteurs.

Les prises de position engagée semblent donc se produire davantage une fois que le stade de l'étude du texte a atteint un niveau plus avancé ou que le contexte local est évoqué. Il est aussi intéressant de noter que les prises de paroles à la première personne sont plus fréquentes au fil des semestres. Ainsi dans le premier module, on relève 10 utilisations de la première personne, puis 23 dans le deuxième module et enfin 52 dans le dernier module.

Les observations des pratiques des enseignantes révèlent une volonté d'enseigner la littérature au-delà de la compréhension littérale des textes littéraires en favorisant l'enseignement de techniques et processus d'analyse. Une progression logique se dessine entre les trois modules, cependant de nombreuses limitations apparaissent : limitation quant au niveau des étudiants sur le plan de la langue et des connaissances à acquérir en un temps restreint mais également limitations quant aux dispositifs. En effet, ces derniers révèlent un mode d'enseignement que l'on pourrait qualifier de déclaratif à travers une approche principalement linéaire et segmentée. Les dispositifs observés ont également fait ressortir un obstacle probablement lié à la formation des enseignantes qui rend difficile la prise en compte de ce type de double enseignement. Les observations ont mis en évidence une approche visant plutôt « la maîtrise » que l' « appropriation » que C. Fantognon (2014, pp. 213) décrit comme étant, pour la première, « *un contrôle de la technicité* » alors que la seconde suppose « *un processus d'internalisation faisant appel à l'inventivité et à la créativité de l'apprenant* ». Il est donc intéressant maintenant de donner la parole aux enseignantes à travers des entretiens, afin de croiser pratiques et discours et mieux comprendre ces observations.

7.3.2. La voix des étudiants dans les journaux de bord

Pendant les observations, chaque semaine, les étudiants ont reçu un journal de bord à compléter[56]. Avant d'étudier le contenu de ces journaux de bord, il nous faut préciser que ce travail n'a pas été fait de façon régulière et tous les étudiants n'ont pas souhaité le faire. Nous avons donc collecté un total de 42 journaux de bord pour le cours FREN321[57], 16 pour le cours FREN423 et 12 pour le cours FREN425. Ces journaux de bord avaient pour but de collecter les impressions et réactions des étudiants par rapport aux travaux effectués en lien avec les cours de littérature ainsi que de relever les problèmes rencontrés.

7.3.2.1. Types d' « activités » relevés

La première colonne du journal demande aux étudiants d'y inscrire le type d'activité effectué. La description est la plupart du temps sommaire, mais elle permet néanmoins d'observer des tendances par rapport aux cours. Les étudiants décrivent en général leur travail par le type de lecture si leur travail s'est limité à une lecture ou au type d'activité si un travail leur était demandé.

Type de lecture		Type d'activité	
Textes littéraires	42 dont 12 en arabe	Étude de texte	2
Articles sur la littérature / contextes	32	Résumé de cours	2
Analyse/comptes rendus d'œuvres déjà faits	2	Travail transversal par rapport à une thématique	2

TABLEAU N°33 : TYPES DE LECTURE ET D'ACTIVITE EFFECTUES – COURS FREN321

[56] Le détail du journal de bord est visible dans le chapitre 4.
[57] Dans ce cours, l'enseignante demandait explicitement le journal de bord chaque semaine, ce qui explique le nombre plus important de journaux collectés que dans les autres cours.

Le tableau ci-dessus montre que les lectures des étudiants dans ce cours sont relativement équilibrées entre les textes littéraires et les articles portant sur les textes en question ou les contextes. Cela reflète bien les objectifs que nous avons vus à travers les observations. Concernant le type d'activités, si de nombreux étudiants ont décrit leur travail par rapport au type de texte lu, très peu on fait mention des activités effectuées. On peut donc en déduire que le travail effectué en dehors du cours porte principalement sur la lecture, comme préparation pour le travail en classe. Le tableau suivant, pour le cours FREN423, montre une tendance différente :

Type de lecture		**Type d'activité**	
Textes littéraires	19	Analyse de texte	5
Articles sur la littérature / contextes	3	Répondre à des questions sur le texte	3
		Recherche sur les mouvements / genres	3

TABLEAU N°34 : TYPES DE LECTURE ET D'ACTIVITE EFFECTUES – COURS FREN423

En effet, le tableau du cours FREN423 montre une différence importante quant aux types de lecture. Ici, les textes sont presque exclusivement les textes littéraires et très peu d'articles en lien avec les (con)textes. Le travail effectué est aussi plus formulé sous la forme d'activités. Cela rejoint également ce que nous avons vu dans les observations de ce cours qui s'attache davantage à repérer et travailler des aspects ponctuels et techniques dans les textes. Le contexte est donc nettement moins mis en avant, et les travaux à faire en dehors du cours sont plus de l'ordre des activités que de lectures préparatoires.

Type de lecture		**Type d'activité**
Textes littéraires	9 + une écoute de poème en arabe	-
Articles sur la littérature / contextes	15	

TABLEAU N°35 : TYPES DE LECTURE ET D'ACTIVITE EFFECTUES – COURS FREN425

Enfin le tableau du cours FREN425 ne mentionne aucune activité. La tendance concernant le type de lecture s'inverse radicalement. Les lectures sont majoritairement

orientées vers des articles et non plus vers les textes littéraires. Cela confirme également les objectifs de ce cours qui visent davantage un travail littéraire ne se cantonnant pas à l'étude de textes de façon indépendante mais autour d'une thématique commune permettant la mise en réseau de différents textes et concepts.

7.3.2.2. Étude des réactions d'étudiants par rapport au travail personnel

Les trois tableaux ci-dessous répertorient les réactions des étudiants pour chaque activité notée dans le journal de bord. Ainsi, le tableau suivant montre que 45 réactions positives ont été données contre 57 négatives :

Réactions positives (45)		**Réactions négatives (57)**	
Apprendre de nouvelles choses/ se cultiver	14	Vocabulaire	31
Facilité du texte	10	Syntaxe	6
Sujet intéressant	6	Difficultés à trouver des infos sur internet / ou trop d'infos sur internet	6
Sujet familier	4	Savoir-faire manquants (champs lexicaux, analyse…)	5
Aide à analyser	2	Compréhension de concepts	3
Être autonome	2	Contexte	2
Acquérir du vocabulaire	2	Sujet ennuyeux	1
Facilité grâce au paratexte ou voc donné	2	Temps	1
Déjà discuté en classe	2	En arabe (déception)	1
En arabe	1	Interprétation difficile	1

TABLEAU N°36 : REACTIONS DES ETUDIANTS – COURS FREN321

Les réactions positives et négatives sont provoquées par différents aspects, cependant on trouve que la stimulation de la curiosité, qui se voit dans la première ligne avec l'acquisition de connaissances nouvelles, est ce qui provoque en majorité une impression positive du travail réalisé. On remarque également que l'expression d'une réaction positive est souvent associée au fait que le texte ait été ressenti comme « facile ».

Si l'on regarde la colonne des réactions négatives, on se rend compte que « facilité » signifie probablement avant tout que le vocabulaire ne soit pas trop inconnu. En effet, faire face aux problèmes de lexique est mis très majoritairement en cause dans les réactions négatives des étudiants.

Le tableau suivant, pour le cours FREN423 montre également une légère majorité de réactions négatives et des tendances similaires au cours précédent :

Réactions positives (21)		**Réactions négatives (27)**	
Sujet intéressant	8	Vocabulaire	12
Apprendre de nouvelles choses/ se cultiver	5	Interprétation difficile	4
Facilité du texte	3	Compréhension de concepts	3
Aide à analyser	1	Syntaxe	2
Déjà discuté en classe	1	Temps	2
Se rend compte des connaissances acquises	1	Savoir-faire manquants (champs lexicaux, analyse…)	2
Texte court	1	Difficultés à trouver des infos sur internet / ou trop d'infos sur internet	1
Le blog comme aide pour comprendre la consigne	1	Formuler les idées	1

TABLEAU N°37 : REACTIONS DES ETUDIANTS – COURS FREN423

Ici, les obstacles liés au vocabulaire sont de nouveau mis en avant dans les réactions négatives. L'acquisition de nouvelles connaissances, la facilité du texte et l'intérêt pour le sujet traité sont les éléments principaux déclencheurs de réactions positives.

Le dernier tableau, ci-dessous met en évidence une majorité de réactions négatives mais qui demeure centrée sur les problèmes lexicaux.

Réactions positives (8)		Réactions négatives (17)	
Se rend compte d'une amélioration des compétences (faire des liens, analyser, trouver les infos)	3	Vocabulaire	11
Facilité du texte	2	Savoir-faire manquants	2
Apprendre de nouvelles choses/ se cultiver	1	Syntaxe	1
Sujet familier	1	Difficultés à trouver des infos sur internet / ou trop d'infos sur internet	1
Acquérir du vocabulaire	1	Difficile (sans précision)	1
		Comprend les mots mais pas le texte	1

TABLEAU N°38 : REACTIONS DES ETUDIANTS – COURS FREN425

Ces trois tableaux montrent que malgré la progression sur trois semestres, le vocabulaire reste le point principal donnant une impression négative au travail effectué. On remarque aussi, à des degrés différents, dans les trois cours, la mention de problèmes liés à la recherche d'informations sur Internet. Cela montre qu'un étudiant ayant des difficultés à comprendre un texte, se trouve face à d'autant plus de difficultés qu'il cherche à trouver des solutions en ligne par lui-même en raison de la masse d'informations et donc de la quantité de lecture supplémentaire qui doit nécessairement être accompagnée de réflexion de manière à pouvoir sélectionner ce qui est fiable ou pas, pertinent ou pas. Dans ce qui provoque des réactions positives de manière assez constante, on trouve la facilité des textes, l'intérêt porté au sujet et le fait d'apprendre de nouvelles choses. Ces éléments font écho à ce dont nous avons parlé dans notre cadre théorique au niveau de la surcharge cognitive et des limites de l'utilisation d'Internet (Gervais, 2004) et au niveau de la motivation avec la prise en compte des pratiques réelles des étudiants (Alptekin et Ercetin, 2011 ; Dufays, 2006).

Les journaux de bord mettent aussi en lumière une évolution intéressante dans la perception et les attentes des étudiants. Les journaux de bord du cours FREN321 montrent dans les éléments positifs ce qui les a intéressés mais également des projections d'acquisition en termes de lexique et de connaissances, notamment sous la forme de

souhaits. Les travaux sont donc perçus comme un espoir d'ouverture et d'amélioration. Les journaux de bord du cours FREN425, quant à eux, montrent un déplacement des projections vers la prise de conscience d'un progrès et de compétences de plus en plus acquises. Ainsi, dans le premier cours, les étudiants face aux problèmes de vocabulaire montrent qu'ils ont dû faire des recherches et qu'ils ont appris de nouvelles choses alors que dans le dernier module les réactions positives sont plutôt énoncés en termes de « j'ai réussi à… ».

7.3.2.3. L'auto-évaluation dans les journaux de bord

La dernière partie des journaux de bord propose aux étudiants d'écrire le bilan de leur semaine sur le travail fourni pour le cours de littérature. Ces quelques lignes à chaque fois sont intéressantes car elles sont souvent partagées entre un sentiment de satisfaction lorsque l'étudiant à « beaucoup lu » pendant la semaine ou « fait beaucoup de recherches ». La satisfaction est en général exprimée par la démonstration d'une quantité de travail importante fournie. En revanche, lorsque le bilan n'est pas aussi positif, les étudiants, dans les trois cours, proposent comme solutions à leur problème de lire plus (13 mentions), de faire plus de recherches (7 mentions) et de mieux organiser son temps (4 mentions). Ces auto-rétroactions sont intéressantes dans le sens où les solutions proposées semblent être l'écho des voix des enseignantes.

Les journaux de bord montrent que le profil d'apprenant de L2 semble être à l'origine de la majorité de leurs difficultés mais ils mettent également en lumière une grande curiosité envers la matière qui a besoin d'être stimulée pour en exploiter le potentiel. Enfin, les autocritiques soulignent le manque de confiance des étudiants qui malgré une mention récurrente du manque de temps, mettent en avant la nécessité de travailler plus afin de réussir mieux.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, l'étude des pratiques d'enseignement montre que l'approche privilégiée pour le traitement des textes est l'approche thématique avec une attention particulière portée sur les champs lexicaux et la connaissance des contextes de production des œuvres. L'enseignement se fait principalement sur un mode transmissif : de

nombreuses informations sont données de manière déclarative. Cela a pour conséquence que les étudiants savent ce qui est attendu d'eux mais ne semblent pas capables de le mettre en pratique. Les activités en classe se concentrent souvent sur la compréhension littérale des textes et le relevé d'informations ou de procédés. Cependant ces derniers ne sont que rarement exploités dans la perspective d'une construction réfléchie et organisée d'un sens.

Par ailleurs, les observations mettent en évidence les obstacles liés au niveau de langue des étudiants et du manque de connaissances. Ces deux problèmes aboutissent souvent à de longues digressions venant interrompre la discussion et la réflexion. Ces digressions ne participent pas à la construction du sens en soi mais plutôt à réajuster la compréhension littérale.

Les observations portant sur les étudiants font ressortir de nombreux moments de peur de se tromper, de frustration et de découragement. Les journaux de bord confirment cela tout en précisant ces sentiments. En effet, il apparaît que les étudiants soient principalement découragés face au vocabulaire trop complexe qui leur demande beaucoup de recherche avant d'avoir une vision complète du texte. En revanche, les commentaires positifs mettent en avant pour une majorité d'étudiants une véritable curiosité à l'égard de la littérature. Cela révèle un vrai potentiel mais les dispositifs en place ne semblent pas en mesure de réduire les difficultés afin de passer davantage de temps sur des tâches de construction de sens, de jeu avec le texte.

Chapitre 8 : Ce que les discours sur les pratiques disent

Ce chapitre s'attache à analyser les entretiens qui ont été réalisés avec les trois enseignantes[58]. Comme nous l'avons vu dans notre cadre méthodologique (chapitre 4), l'entretien s'est fait par rapport à un guide d'entretien[59] posant des questions larges afin de laisser le plus d'espace possible aux enseignantes pour s'exprimer. Des questions intermédiaires étaient parfois posées pour relancer la discussion. Les entretiens ont été faits sur *Skype* et ont été enregistrés avec le programme *Audacity* pour ensuite être transcrits[60] et analysés. Les entretiens ont duré entre 50 minutes et une heure.

8.1. Les objectifs : entre souhait et réalité du terrain

Au fil de la discussion, différents éléments apparaissent concernant les objectifs, parfois de façon explicite, parfois de façon sous-jacente à un autre point. Toutefois, les discours montrent un certain flou dans les objectifs des cours de littérature. Cela se voit notamment à travers la récurrence de la verbalisation des objectifs en termes de « sensibilisation » qui reste vague :

138 E2 – ba les objectifs c'est d'être euh d'un point de vue d'abord général c'est d'abord **une sensibilisation aux littératures francophones mondiales** une ouverture à tout ce qui peut exister en français puisque ce sont des étudiants de langue française

(…)

144 E2 – euh à travers cette expression là que ce

[58] Pour rappel, les enseignantes sont désignées par E1 pour le cours FREN321, E2 pour le cours FREN423 et E3 pour le cours FREN425.
[59] Voir annexe n°3.1. (cf. volume 2 p.277)
[60] Voir annexes n°3.2.1. (cf. volume 2 p.281), n°3.2.2. (cf. volume 2 p.304) et n°3.2.3. (cf. volume 2 p.329)

soit écrit ou que ce soit à travers une expression artistique par exemple c'est pas facile après c'est pas quelque chose qu'on apprend comme ça donc on est là **pour les sensibiliser** à ça à lire entre les lignes à avoir un regard critique sur le sur le monde qui les entoure ça **c'est encore global mais après les objectifs c'est de pouvoir lire comprendre aussi** et puis euh euh voir les les messages passés à travers les textes↓
(→318)

Cette enseignante commence à exposer les objectifs des cours de littérature d'un point de vue général comme une sensibilisation aux littératures de langue française. Elle pose cet objectif comme une évidence en présentant la langue française indissociable de la littérature avec l'utilisation de « puisque ». Elle souligne, toutefois, que si la relation langue-littérature va de soi, son enseignement n'est pas aisé. Son discours révèle alors quelques objectifs : comprendre l'implicite (« *lire entre les lignes* ») et développer « *un regard critique sur le monde qui les entoure* ». Ce dernier point se place dans la perspective d'une lecture engagée dans laquelle la lecture donne lieu à une action sur le monde (Mazauric, 2007, pp. 93). Cependant, l'enseignante juge la formulation de ses objectifs comme trop large et dans sa tentative de préciser les objectifs, elle oriente son discours vers de nouveaux objectifs qui cette fois se pose davantage en termes de lecture en langue étrangère sans que ce soit spécifiquement lié à l'enseignement de la littérature (« *les objectifs c'est de pouvoir lire et comprendre aussi* »). Enfin, l'enseignante revient vers la littérature engagée avec ce qu'A. Rouxel (2007, pp. 112) qualifie de « *conception transitive de la littérature* » dans laquelle il s'agit de retrouver le message de l'auteur. On voit donc ici un objectif orienté vers la maîtrise de la L2 et un objectif orienté vers une conception engagée de la littérature mais ces objectifs demeurent vastes et n'apparaissent donc pas clairement définis.

Ensuite, à la question explicite sur les objectifs visés à travers les cours de littérature dans le cursus, ce flou est confirmé par l'enseignante du cours FREN321 :

72 E1 – les cours oué je les prépare en amont **surtout que enfin moi j'ai un peu galéré sur l'objectif de ce cours là** en fait d'un point de vue général c'est-à-dire qu'est-ce qu'on attendait exactement d'un cours de littérature francophone

73 M – mm

74 E1 – à des étudiants qui n'ont jamais fait considérant qu'ils n'ont jamais fait de littérature.
(→287)

Dans ce passage, on perçoit la situation complexe de l'enseignante quant aux attentes face à ce cours qu'elle donne pour la première. Ces dernières apparaissent confuses étant donnée la particularité du public et les représentations que l'enseignante en a, associées à son expérience littéraire. Cependant, lorsque l'enseignante dit que les étudiants n'ont jamais fait de littérature, cela montre une vision cloisonnée des littératures. En effet, même si les souvenirs scolaires sont loin, il est évident que dans le cursus scolaire les étudiants ont eu des cours traitant de la littérature. Les approches et les objectifs sont peut-être différents mais *a priori* les étudiants, dans leur biographie langagière et culturelle, ont déjà des fondations en littérature est présente. Cela peut montrer que, selon cette enseignante, l'enseignement de la littérature dans un cursus de langue ne s'appuie pas sur les mêmes processus et connaissances que dans un enseignement en L1.

8.1.1. Acquérir des connaissances et des compétences

L'enseignante (E1), après avoir exposé ses difficultés à saisir les attentes de ce cours, montre les objectifs qu'elle s'est fixés :

76 E1 – c'est vraiment **juste les sensibiliser**↓ c'était pas **on était loin de l'analyse enfin c'était vraiment les sensibiliser un à la culture francophone** ça c'était un point hyper positif parce que c'était bien et ça les aide à avancer dans les autres cours de langue et culture et **aussi les sensibiliser aux mouvements littéraires qui est toujours connecté à l'histoire** donc ça ça les ça les sort des cours un peu linguistiques et euh c'était vraiment une façon de voir la langue vraiment différemment et de la mettre vraiment en contexte
(→287)

Cet extrait montre que l'objectif de ce cours est d'une certaine manière de changer l'angle de vue des étudiants sur la langue tout en conservant cette dernière au centre. La littérature apparaît comme un outil pour mieux réussir dans les autres cours (« *ça les aide à avancer dans les autres cours* »). Cela fait d'ailleurs écho aux attentes des étudiants vues dans le chapitre précédent (7.1.1.1.) qui à la lecture de *Pourquoi lire* de C. Danzig mettaient en avant l'amélioration de leurs compétences de lecture et écriture. On comprend aussi que les cours précédents étaient centrés sur l'apprentissage linguistique presque exclusivement (« *ça les sort des cours un peu linguistiques* »). L'objectif de ce cours apparaît donc comme le changement de direction de la langue vers la culture mais sans entrer dans la discipline en tant que telle dans la mesure où l'enseignante souligne bien qu'il s'agit « *juste [de] les sensibiliser* » et qu'on « *est loin de l'analyse* ». Par ailleurs, cette sensibilisation formulée autour de « ***la*** *culture francophone* », met en avant une uniformité qui pose donc la langue comme centre, comme nous l'avons déjà dit, et pose également les bases d'une approche historique dans la mesure où cette culture francophone au singulier semble mettre l'accent sur le lien commun causé par la colonisation. Cela est d'ailleurs confirmé par le choix des corpus (chapitre 5) très axé sur l'engagement et particulièrement en lien avec la (dé)colonisation. Cette approche historique est également mise en avant avec l'étude des mouvements littéraires. À ce sujet I. Poulin (2007, pp. 53) montre le paradoxe des « mouvements » littéraires qui ne permettent plus de mouvement une fois acceptés comme tel : « *ces mouvements dits « littéraires », n'en déresponsabilisent pas moins la personne du lecteur placée à bonne distance d'ébranlement* reçus *(au sens où l'on parle d'idées reçues), et dont elle n'a pas à répondre* ». L'objectif qui se dessine donc ici vise avant tout l'acquisition de connaissances fixes sur la littérature plutôt que le travail autour d'une lecture dynamique ou d'une sensibilisation à une certaine sensibilité du/par rapport au texte, qui elle, fait, en revanche, partie des objectifs de l'enseignante du dernier module, comme nous le verrons plus bas.

Les objectifs en termes de compétences qui apparaissent restent très larges : au niveau de la langue, la capacité à lire et comprendre un texte ; au niveau de la littérature plus spécifiquement à saisir (1) l'implicite, (2) à mettre différents textes en réseau et (3) à savoir construire une analyse complète. Enfin, d'une manière plus globale à développer un regard critique sur le monde.

8.1.2. Développer une forme de sensibilité

Tout au long de l'entretien, l'enseignante du cours FREN425 montre sa volonté de laisser les étudiants « parler », « explorer », « découvrir », « sentir », et à la fin de l'entretien, lorsqu'elle parle des approches et supports alternatifs utilisables, cette enseignante met en avant ce qui finalement semble être son objectif premier : être capable de ressentir une émotion face à un texte.

196 E3 – (…) c'est-à-dire d'une façon générale que ce soit ce volet ou pas **le plus important pour moi c'est de de travailler cette sensibilité/** chez eux
(→348)

Ce passage marque une forme de rupture entre le discours officiel visant un apprentissage que l'on pourrait qualifier de tangible comme nous l'avons vu avec la connaissance d'auteurs, d'œuvres fondatrices, de mouvements littéraires d'une part, et l'objectif personnel de cette enseignante, de faire vivre l'expérience personnelle et émotionnelle du texte d'autre part.

Notons, toutefois, qu'elle ne mentionne pas cela directement dans la question portant explicitement sur les objectifs. Dans cette partie, elle décrit les objectifs ainsi :

176 E3 – c'est-à-dire si avant l'intérêt je parle d'analyse 1 l'intérêt c'est de de toucher le texte de plus près en essayant de **comprendre les euh la particularité de l'écriture littéraire** euh d'essayer de comprendre aussi la euh cette particularité à travers euh les euh des textes de différents genres le deuxième cours ou analyse 2 vient **pour approfondir ceci mais en le liant à des c'est pour cela qu'il y a l'histoire du thème en approfondissant peut-être la réflexion qui n'est pas limitée dans le cadre d'un texte ou d'un extrait d'un texte où on essaie de déchiffrer les procédés utilisés** ou par rapport à l'analyse stylistique mais essayer d'aller plus loin en englobant plusieurs textes dans une euh une euh dans une thématique plus générale et et donc dans une réflexion plus poussée↓

177 M – mm

178 E3 – euh donc euh ça c'est par rapport à /oui c'est par rapport aux objectifs oui mais **il y aussi la façon d'approfondir sa façon d'analyser en essayant de s'appuyer sur des outils de lecture en essayant aussi de construire un un une analyse complète un travail euh analytique complet bien construit et qui s'appuie sur une recherche aussi personnelle↓**
(→345)

En effet, dans ce passage la dimension émotionnelle liée à la lecture n'apparaît plus aussi clairement. L'accent est déplacé vers des éléments plus techniques relevant de l'analyse stylistique, même si l'enseignante précise que l'étude ne peut pas se limiter au « déchiffrage » des procédés, et de l'analyse thématique (« *en englobant plusieurs textes dans une thématique* »). Les objectifs de cours apparaissent donc plus orientés vers une forme de lecture littéraire prenant en compte différents processus allant du déchiffrage à une lecture « approfondie ». Par ailleurs, dans le discours de cette enseignante, on perçoit une certaine exigence que nous avions vue dans les observations. En effet, dans l'extrait ci-dessus on voit la répétition des termes visant l'approfondissement, la complétude, la « bonne » construction, la recherche personnelle, qui, bien que faisant partie d'une analyse que l'on pourrait qualifier de conforme, demandent un travail pointu nécessitant l'activation de nombreux processus simultanément. Nos observations ayant montré une approche tendant majoritairement vers une centration sur la transmission d'informations plutôt que la manipulation et le tâtonnement médiés de données, ces objectifs apparaissent quelque peu ambitieux.

Le curriculum propose comme cadre l'acquisition de connaissances relatives à la littérature d'une part, et à la méthodologie de l'analyse littéraire d'autre part, comme cadre, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5. Nos observations ont montré que le travail effectué semblait viser (1) l'exposition à des textes variés, (2) le repérage et relevé d'éléments particuliers aux textes littéraires, notamment pour les deux premiers modules (FREN321 et FREN423), et (3) l'utilisation de ces repérages dans la justification de l'explication du sens et ce dans une plus grande mesure dans le dernier module (FREN425). Une certaine adéquation se dégage donc entre les objectifs du curriculum et les observations de classe, bien que ces dernières aient montré que le travail effectué en classe pour atteindre les objectifs était souvent segmenté en raison de nombreux obstacles. Cependant, l'aspect relativement vague du discours des enseignantes au sujet des objectifs

des cours de littérature laisse entrevoir ce manque de clarté ou de précision comme pouvant constituer un obstacle en soi, venant alors entraver l'efficacité de cet enseignement.

8.1.3. Objectifs et profils des enseignantes

Dans les observations, nous avions déjà aperçu quelques liens entre la formation des enseignantes et leur approche ou leur rapport à cet enseignement. Les entretiens viennent confirmer le lien existant entre les objectifs de chaque cours et le profil de chacune des enseignantes. Le tableau ci-dessous propose de confronter le type d'objectifs privilégiés dans les discours et le profil de chaque enseignante. La première colonne présente donc la formation initiale et le niveau d'études atteint pour chacune d'entre elles.

Profil	**Langue**	**Connaissances**	**Compétences**	**Sensibilité**
E1 Profil : Lettres modernes + FLE → Master	Faire sortir le sens d'un texte Problème de compréhension	Contextes, auteurs, Histoire, spécificité du texte littéraire	Repérage	
E2 : LLCE anglais + FLE → Master	Lire et comprendre	Contextes, auteurs, Histoire	Repérage Esprit critique	
E3 : Lettres modernes → Doctorat		Croiser articles et textes littéraires	Mise en réseau Analyse	

TABLEAU N°39 : PROFIL ET OBJECTIFS MENTIONNES

L'enseignante (E2) ayant une formation essentiellement linguistique se préoccupe davantage de la compréhension des textes et du développement de compétences globales comme le regard critique alors que l'enseignante E3, et dans une moindre mesure l'enseignante E1, ayant une formation de base en littérature mettent davantage l'accent sur la particularité des textes littéraires et sur la volonté de procéder à une analyse des textes – volonté refreinée pour E1 et avérée pour E3. En effet, une nuance apparaît entre ces deux dernières enseignantes également liée à leur profil mais aussi au cours donné. Ainsi l'enseignante (E1) ayant une formation que l'on peut qualifier de mixte (Lettres et FLE) montre-t-elle son comportement spontané vers l'analyse qui, selon elle, doit être refreiné pour s'adapter au contexte et prendre le texte « *comme prétexte parce que les étudiants [ne] sont pas du tout dans l'appréciation de la littérature* ». Il y a donc une vision première

de ce que l'enseignement de la littérature « devrait être » qui est ensuite modifiée pour prendre en compte la spécificité de sa deuxième formation, la langue étrangère. En revanche, l'enseignante (E3), ayant uniquement une formation littéraire, n'essaie pas de réduire le texte pour l'adapter, elle le donne à explorer et semble laisser l'exploration aller aussi loin que possible sans se limiter. Cette différence est aussi, en partie, liée au fait que E1 donne le premier cours de littérature et E3 le dernier, les attentes ne sont pas non plus les mêmes.

8. 2. Le choix de l'approche : des textes au dispositif

Dans l'entretien, une partie de la discussion portait sur le corpus et sa constitution, une autre sur les cours de leur préparation à leur déroulement type. De là, il est possible de dégager des tendances dessinant les approches choisies.

8.2.1. Le choix des corpus

Nous avons demandé aux enseignantes de décrire le corpus qu'elles utilisaient et de nous dire pourquoi elles avaient choisi ces textes. Nous avons également cherché à savoir si le contexte local influençait ces choix. Les réponses ont mis en évidence deux postures par rapport à la constitution du corpus qui correspond aux postures relevées dans les observations : les deux enseignantes des deux premiers modules (E1 et E2) partent du corpus créé par les enseignants précédents et y ajoutent parfois d'autres textes qu'elles ont sélectionnés elles-mêmes alors que l'enseignante du dernier module (E3) construit elle-même son corpus. Cela montre une nouvelle fois l'influence de la formation initiale et de la confiance en soi face à la matière littéraire. L'une peu littéraire, une autre littéraire mais avec une formation de langue qui remet en question les acquis littéraires pour les rendre accessibles au public visé et la dernière entièrement littéraire qui a confiance en son bagage et en ce qu'elle cherche à « *transmettre* », pour reprendre son expression :

94 E3 - / moi je dirais d'abord que **ce qui influence le choix de textes c'est le choix personnel ce que j'aime** parce que bon le cours est une thématique ouverte euh et ce que j'aime

personnellement est évidemment lié à un contexte local d'une certaine manière mais pour moi c'était pas quelque chose genre je choisis un thème qui qui est lié au contexte local des étudiants mais indirectement certainement en en répondant à ta question je trouve qu'il y a un lien si le thème qui m'intéresse que ce soit l'écriture des femmes que ce soit l'altérité j'avais aussi mis dans le descriptif du cours que ça peut être l'écriture des marginalisés des dépossédés des des colonisés donc il y a toujours un certain rapport un lien avec un certain conflit

95 M – mm

96 E3 – euh qui peut être renvoyé au contexte local euh d'un autre côté euh **mis à part que ce soit un choix personnel ou un choix personnel dans le sens de ce qui m'attire dans la littérature il y a peut-être aussi la volonté de transmettre ça aux étudiants qu'ils le connaissent↓ qu'ils voient cet aspect-là de la littérature↓**
(→337)

Dans cet extrait, l'enseignante insiste sur l'importance de ses goûts personnels et de ses valeurs dans ses choix didactiques, qui mettent en avant des choix engagés avec « *l'écriture des femmes* », « *l'écriture des marginalisés, des dépossédés, des colonisés* » qui sont finalement résumés par le « *lien avec un certain conflit* ». A. Rouxel (2007, pp. 115) montre cet aspect de l'engagement de l'enseignant de lettres et de la superposition de deux rôles : « *l'identité du lecteur ne se distingue pas de l'être social* ». On remarque, par ailleurs, que cette enseignante ne craint pas d'expérimenter et de modifier :

84 E – ok donc la première année c'était l'altérité↓ la deuxième année je voulais un peu revoir ce euh des points qui n'ont pas été bien développés qui n'ont pas très bien fonctionnés pour voir un peu la deuxième fois comment ça se fait la troisième fois j'ai eu l'idée de faire euh sur euh l'écriture des femmes et euh finalement j'ai décidé de garder le thème de l'altérité mais de ne pas euh parce que l'écriture des femmes ça peut aussi ça peut être intégré dans le dans le même thème
(→336)

À l'opposé, on remarque que les autres enseignantes (E1 et E2), manquant davantage de confiance en elles dans cette discipline, utilisent le « déjà-là » comme cadre rassurant et pourtant les deux soulignent que lorsqu'elles ont apporté leurs propres textes, elles se sont senties plus à l'aise car il s'agissait de leur choix, de leur « bagage », elles pouvaient alors s'impliquer davantage dans l'enseignement. Cela est révélateur de l'importance de la créativité de l'enseignant, qui, ici, se trouve entravée :

68 E1 – (…) Donc moi j'ai récupéré le syllabus ne sachant pas du tout vu que c'était la première fois que je donnais ce cours j'ai ok je prends le syllabus et j'améliore en fonction des commentaires qui ont été fait pendant le semestre je voilà je fais les modifications nécessaires mais je le prends comme tel comme ça je vois euh je vois à peu près le travail avancé mais euh en fait je me suis rendue compte que c'était une plus ou moins bonne idée/ **ça rassure parce que voilà on a le syllabus j'ai des textes** donc je sais que c'est un peu euh <u>je mets pas des heures et des jours à trouver des textes</u> mais en même temps **c'est un peu dangereux parce que du coup quand moi je trouvais mes textes j'étais beaucoup plus à l'aise en classe parce que c'était des textes que j'avais choisis des choses que j'aimais des choses que je maîtrisais**
(→286)

Cependant, leur manque de confiance les pousse à prendre trop de temps pour choisir les textes comme le montre la partie soulignée dans l'extrait ci-dessus, ou à douter de la pertinence des choix effectués, ce qui les pousse à prendre ce qui a déjà été fait par d'autres comme chemin balisé et parfois de le modifier :

88 E2 – en général donc pas seulement pour l'analyse parce que pour l'analyse ce qu'il faut savoir c'est que **c'était dans les premières fois que je donnais le cours donc le syllabus je l'ai pris tel qu'il était**

89 M – oué d'accord oué

90 E2 – et j'ai intégré quelques **je l'ai pris vraiment sur des bases euh du prof qui donnait le cours avant** donc

(…)

98 E2 – (…) si j'intégrais quelque chose c'est parce que je trouvais qu'il y avait XX soit des œuvres complètes soit que **les textes me parlaient parfois pas trop à moi-même** quand si j'ai dû si j'ai fait des modifications dans le syllabus existant **j'ai dû enlever les parties qui me semblaient un peu compliquées pour les étudiants**

99 M – mm

100 E2 – **si elles l'étaient pour moi je me disais que forcément ça allait l'être pour les étudiants↓**
(→313)

Les deux extraits ci-dessus mettent en avant le manque de confiance, le manque de lignes directrices claires pour pouvoir créer son propre corpus d'une part et d'autre part, la deuxième partie met en évidence les doutes de l'enseignante sur sa compétence lorsqu'elle dit que ce qui était proposé par d'autres enseignants lui semblait déjà difficile pour elle-même. Les observations avaient déjà révélé des obstacles venant probablement de carences dans la formation des enseignantes, ce qui se confirme ici. Ce point sera davantage développé en 8.3.3.

Si le choix des corpus semble être influencé en partie par le degré de confiance de l'enseignante en ses compétences/connaissances littéraires, on note aussi que les choix sont effectués tout en étant conscient qu'un autre choix pourrait être meilleur mais est empêché par un facteur extérieur, notamment le temps et le niveau des étudiants, ou intérieur telle que la perception de leur propre compétence. Cette situation conflictuelle entre l'idéal et la réalité du contexte se voit particulièrement dans la justification des enseignantes pour le choix d'extraits plutôt que d'œuvres intégrales :

78 E1 – (…) euh souvent j'essaye de surtout **le but premier c'est de finir le texte dans j'ai pas envie d'être à cheval sur deux cours le même texte** parce que c'est le le la deuxième séance avec le même texte ça va capoter parce que les étudiants en ont ras le bol du texte donc j'essaie vraiment au niveau temps de finir au maximum le texte
(→287)

Cet extrait met en avant le facteur temps pour motiver les étudiants. Cette enseignante suppose que les étudiants s'ennuient rapidement face à un texte ou du moins, que si le texte ne leur plaît pas un autre texte viendra rapidement. Cependant, cette démarche contribue à la segmentation observée et pose le risque pour les étudiants de voir chaque texte comme un nouveau cours limitant la mise en réseau des textes malgré l'approche thématique choisie pour ce cours. Le deuxième facteur est le niveau des étudiants qui justifie l'utilisation privilégiée d'extraits comme le montrent les deux passages ci-dessous :

165 E1 – et **eux ils étaient pas des stars déjà linguistiquement c'était pas des étudiants qui étaient qui maîtrisaient très bien la langue** ce qui fait qu'il y avait toujours cette barrière qui revenait sans cesse la barrière linguistique
(→294)

126 E3 - / nan c'est toujours des extraits↓ /

127 M – et pourquoi↑

128 E3 - // euh parce que euh pfff d'abord **on doit reconnaître que le niveau des étudiants pour lire une œuvre intégrale et la travailler euh tout le long du semestre ça va être un peu lourd**
(→340)

Ce point de vue de l'enseignante E3 rejoint le point de vue d'E1 dans l'extrait précédent sur son objectif de traiter un texte par séance. Les enseignantes semblent supposer qu'un travail de longue haleine est facteur d'ennui pour les étudiants. Or, on peut également supposer qu'une œuvre intégrale permet aux étudiants de suivre un développement progressivement, en se familiarisant progressivement avec le thème, les personnages, l'écriture, etc., chose que l'extrait ne permet pas. En effet, à chaque nouvel extrait, l'étudiant doit entrer dans une nouvelle forme, un nouveau monde, et retrouver à chaque fois de nouveau point d'appui par une nouvelle lecture superficielle avant d'entrer davantage dans l'épaisseur du texte.

Une enseignante (E2), néanmoins, en tentant de trouver un équilibre dans son corpus, a inclus une nouvelle et remarque les effets bénéfiques, du moins sur l'intérêt des étudiants, de l'usage d'une « histoire entière » :

94 E2 – XX je crois que j'ai intégré des petites choses par exemple je pense que je ne sais plus si c'est le syllabus que tu as ou un autre euh où j'ai intégré euh une nouvelle de Maupassant je crois où **je me disais que c'était sympa d'avoir une histoire entière pour une fois** puisqu'ils lisaient que des extraits et parfois je trouvais ça un peu frustrant de pas connaître toute l'œuvre donc **j'avais trouvé cette nouvelle pour parler je sais plus des différentes étapes de la narration je crois**

95 M – mm

96 E2 – donc **c'était sympa** parce que les étudiants du coup se sont un peu accrochés à l'histoire y avait un peu de suspens et tout (→313)

Cette expérience d'une œuvre dans son intégralité s'est avérée positive. On remarque que les points de repère correspondent à l' « histoire ». L'expression de frustration émise par cette enseignante met en avant la curiosité en jeu dans la lecture. En effet, si l'on travaille un extrait, les étudiants savent que la lecture se limitera à ce passage, et les journaux de bord des étudiants ont mis en évidence leur sensation de manquer de temps pour effectuer le travail demandé, on peut donc supposer que quand bien même un extrait susciterait une forme de curiosité chez l'étudiant, il ne poursuivra probablement pas la lecture. Alors que le travail sur une œuvre intégrale peut permettre de travailler le goût, la curiosité, l'investissement dans l'acte de lecture d'abord au niveau de l'intrigue, mais une fois happé par l'intrigue (ce qui peut aussi favoriser la compréhension littérale), il est plus facile d'attirer l'attention sur des éléments moins évidents relevant davantage de la prise de recul dans la mise en place d'une lecture littéraire (Falardeau, 2003b).

La question de la construction d'un corpus est assez délicate pour des non spécialistes de littérature car cela demande de savoir se positionner entre goûts personnels, culture institutionnelle et niveau de connaissances. Une autre question est l'intégration et l'exploitation de ces corpus.

8.2.2. Le dispositif en place

Nos observations ont mis en évidence des problèmes par rapport au dispositif en place. En effet, nous avons vu que l'enseignement est majoritairement collectif et, dans une certaine mesure, centré sur l'enseignante qui est souvent en position de fournisseur d'informations.

8.2.2.1. De la structure et des activités

Entre cadrage et ouverture

Nous avons vu, à travers nos observations, une structure de cours fortement guidée pour les modules FREN321 et FREN423 que nous avions décrite de manière circulaire avec des éléments se succédant et, dans le module FREN425, une structure plus souple dans le sens où les cours ne se posaient pas autour d'une liste de questions préfabriquées mais rappelant le cercle herméneutique dans lequel les différents éléments fonctionnent de manière interdépendante. Le discours des enseignantes vient confirmer ces tendances.

Les discours de E1 et E2 mettent en avant la structure relativement rigide de leurs cours comme étant un choix conscient venant aider les étudiants comme le montrent les deux extraits ci-dessous :

162 M – mm ok donc tu penses qu'il y a dans la constitution d'un questionnaire pour ce public spécifique selon toi il faudrait quand même rester accroché au sens du texte d'abord et dans les livres de FLE tu as l'impression que ça part directement trop dans la littérature

163 E1 – non pas tout le temps mais euh pas pas tout le temps mais c'est un peu dans le dans les livres de FLE sur les textes littéraires **c'est moins on va dire c'est moins cadré moins moins balisé↓ la lecture du texte est moins balisée↓**
(→294)

Ce premier passage du discours de E1 montre la nécessité du cadre à travers une critique des manuels de FLE pour la littérature. En effet, elle souligne l'aspect « *moins cadré* », « *moins balisé* » des activités de lecture proposées dans les manuels qui la pousse à préparer ses propres questionnaires. On retrouve un discours similaire chez E2 :

120 E2 – souvent euh aussi des questions de compréhension de termes spécifiques importants un peu des termes clés du texte je pense que c'est important de mettre des questions comme ça pour être sûr que l'étudiant à bien compris ce ou en tout cas attirer son attention sur le sur le point principal du texte pour qu'il puisse **après analyser dans la bonne direction parce que si on les dirige pas ils ont besoin d'être dirigés je pense sinon ça part dans tous les sens** et puis euh on peut **après un texte littéraire je pense qu'on peut pas le / cloisonner donc on essaye de les diriger vers ce que nous on a envie de leur faire dire** mais moi je dis toujours aux étudiants euh l'analyse elle est elle est ouverte enfin chacun peut interpréter les textes à sa façon euh donc voilà **c'était plus je pense une euh ils ont besoin d'être euh cadrés et un peu structurés** (→316)

Ici l'enseignante (E2) montre le paradoxe de la lecture de texte littéraire dans un cadre d'enseignement. Elle met en avant la particularité du texte littéraire « qu'on ne peut pas cloisonner » mais dans le même temps, elle souligne la nécessité de questionnaires guidant la lecture afin d' « *analyser dans la bonne direction* » puis elle nuance par le fait d' « *essaye[r] de les diriger vers ce que nous on a envie de leur faire dire* ». Enfin, elle justifie cette approche paradoxale par rapport au texte littéraire par rapport à la spécificité de ce public d'apprenants de langue qui a « *besoin d'être cadré et structuré* ». Le discours de cette enseignante révèle une conscience de ce que la lecture littéraire peut être ou est et simultanément un besoin de pouvoir contrôler la lecture dans une approche de « la bonne lecture ». Son discours montre une ambiguïté dans son positionnement qui peut aussi sembler confus pour les étudiants dans la mise en avant que « chacun peut interpréter les textes à sa façon » tout en réorientant les lectures d'étudiant vers ce qu'elle attend de cette lecture à ce moment-là. Ce positionnement quelque peu contradictoire peut être interprété comme une marque de manque de confiance qui pousse à favoriser un cadre pré-établi avec des réponses attendues afin de donner aux étudiants des réponses clairement définies et ainsi se placer en experte. En revanche, le discours d'E3 se place dans une perspective différente :

49 M – mm et dans les observations en fait ce que j'ai remarqué c'est que euh donc tu distribues

très peu de questionnaires pré-établis pour guider la lecture ou justement pour essayer de faire ces va-et-vient c'est beaucoup plus de discussions

50 E3 – oué

51 M – entre étudiants↓ euh pourquoi ce choix↑

52 E3 - / ba parce que euh// **le fait de laisser de lancer des discussions comme ça je pense que ça permet aux étudiants de d'explorer tout seul ou d'arriver à quelque chose que parfois moi-même je euh je euh comment dire je l'imaginais pas avant pendant la préparation du cours** alors que si je me base toujours sur **des questions pré-établies c'est que je sais vers où je dois les les emmener** alors que pendant les discussions on va tous ensemble vers quelque chose qui n'était pas du tout prévu quoi↓

53 M – mm

54 E3 – et puis d'un autre côté **ça les met pas dans le cadre de d'être toujours orientés vers quelque chose de toujours devoir répondre aux questions comme si c'était une compréhension écrite simple** pour le compréhension d'un sens mais d'essayer d'explorer de vivre cette exploration du sens pendant la pendant la séance
(→333)

Contrairement aux deux autres enseignantes, E3 met en avant le choix de ne pas utiliser de questionnaires fixés à l'avance dans une perspective exploratoire du texte. Si les deux autres enseignantes soulignent la nécessité « pour les étudiants » d'avancer dans un cadre bien délimité, E3, quant à elle, suppose le contraire en posant les questionnaires comme se limitant à la lecture littérale ou superficielle d'un texte. Cette posture d'E3 contraste également avec celles des deux autres enseignantes dans la mesure où E3 dit ne pas suivre strictement sa préparation et se laisser aller dans les directions proposées par les étudiants alors qu'E1 et E2 mettent en avant les directions qu'elles ont choisies comme ligne directrice des cours. Ce contraste, de nouveau, fait apparaître une différence en termes de maîtrise et de confiance envers la discipline. Cependant, notons que dans les observations du cours FREN425, s'il est vrai que le cours se passe autour de conversations régulièrement initiées et poursuivies par les étudiants, on remarque, notamment au moment

de l'évaluation, une attente de la part de l'enseignante en termes de structure et d'approche que les étudiants ne maîtrisent pas comme nous le verrons en 8.2.2.4. concernant le discours des enseignantes sur l'évaluation.

Du repérage à la discussion

Ces différences de cadre – rigide ou souple – vont de pair avec les activités mises en place dans le cours, comme nous venons de le voir notamment avec l'utilisation ou non de questionnaires. Ensuite, on remarque dans les discours d'E1 et E2 la justification du recours à certains éléments techniques dans les activités proposées comme repères pour faciliter le travail des étudiants :

81 M – est-ce que tu peux expliquer un peu plus pourquoi il y a moins de marge de manœuvre au niveau improvisation↑

82 E1 – parce que c'est pas un matériel que les que les étudiants maîtrisent↓ Ils étaient vraiment euh **je les sentais vraiment euh sans sans bouée de sauvetage** ils sont devant le texte et pour eux c'est le flou alors **ils s'accrochent à la biographie des auteurs ils vont s'accrocher à des choses qu'ils apprennent qu'ils connaissent par cœur**

(…)

89 E1 – c'est justement je crois que **c'est la petite bouée de sauvetage** des étudiants de se raccrocher à quelque chose**, une petite routine c'est ça↓**

(…)

154 M – D'accord↓ Et donc quand tu dis et c'est vrai dans les cours dans les enregistrements donc tu travailles beaucoup sur les champs lexicaux la personnification pourquoi est-ce que c'est ces éléments-là qui ont été choisis↑ plutôt que d'autres↓ euh

155 E1 – ba je crois que ce sont les éléments qui se sont ce sont les premiers textes/ déjà c'est ce qui est de plus euh plus facile le plus facile à reconnaître dans un texte

156 M – mmm

157 E1 – enfin ce sont des choses ils peuvent facilement repérer sans être forcément fin lecteur sur un un sur le texte ils peuvent repérer tout ce qui est comparaison, personnification **et puis le champ lexical puisque eux ils sont très accrochés à au lexique**

158 M – mm d'accord.

159 E1 – XX c'était important de leur donner des outils qui étaient à leur portée et qu'ils pouvaient aussi utiliser pour d'autres cours après parce qu'après il y a l'analyse littéraire etc. c'est des outils qui sont faciles à repérer en général↓

160 M – mm d'accord↓

161 E1 – par rapport à je ne sais pas moi une métonymie ou des choses vachement plus euh subtiles↓
(→288)

Ces trois extraits de l'entretien avec l'enseignante E1 font ressortir deux choses : la peur de l'enseignante de perdre les étudiants, de ne pas réussir à les motiver et le désir de faciliter leur entrée dans le travail littéraire. D'abord, la peur de l'enseignante est visible avec la répétition du verbe « accrocher » et de l'image de la bouée de sauvetage. Elle décrit à plusieurs reprises dans l'entretien le cours de littérature comme un océan dans lequel les étudiants sont en train de perdre pied et elle place ses activités comme des « bouées de sauvetage ». Cette façon imagée de décrire la situation met en avant une certaine détresse perçue chez les étudiants mais également chez l'enseignante qui ne sait pas vraiment comment s'y prendre. Sa stratégie vise donc à donner des éléments « faciles » aux étudiants pour qu'ils puissent suivre. Cette approche est cependant à double tranchant car comme C. Tauveron (2002) le souligne au sujet des activités et M-F. Narcy-Combes (2006) au sujet des dispositifs, la motivation et l'implication de l'étudiants vient d'un dosage équilibré entre savoirs acquis et construction de nouveaux savoirs par rapport à sa zone proximale de développement (Vygotski, 1962, pp. 103). Ainsi, une approche visant la facilité n'est bénéfique que dans la perspective de chercher à obtenir une bonne note mais l'étudiant pour être motivé à besoin d'entrer dans le jeu que nous avons décrit dans notre premier

chapitre (1.3.1.2.) et les jeux ne peuvent pas être faits d'avance. L'apprentissage et la motivation s'appuient donc sur une forme de défi atteignable mais pas sans effort.

L'enseignante, ci-dessous, montre une approche similaire centrée sur le repérage d'éléments, qui correspond à ce que nous avons observé.

59 E2 – alors oui souvent alors j'essayais de varier il me semble je me souviens par exemple d'avoir travaillé sur une euh une courte nouvelle euh y'avait toujours des questions ba de toute façon quand il y avait les exercices c'était clair y avait des extraits de textes et de questions quand c'était des textes je crois que j'avais aussi des axes au moins de réflexion **de repérage d'information ou de champs lexicaux des choses comme ça pour un peu s'imprégner du texte** ou encore euh // ou encore euh juste euh/ de voir un extrait aussi quand je me souviens les focalisations je pouvais aussi avoir des textes à lire à la maison euh et des vidéos à voir **je me souviens d'avoir fait ça pour bien euh sans question particulière mais juste de d'essayer de capter la focalisation essayer de comprendre le point de vue** par exemple je me souviens de ça aussi↓ (→310)

E3 met également en avant une approche liée au repérage mais le repérage se place davantage dans une perspective de construction de sens que d'exercice technique :

36 E2 - // (soupirs) bon alors si j'essaie de parler concrètement par exemple le thème qui est travaillé jusqu'à maintenant c'était le thème de l'altérité

37 M – mm

38 E2 – donc on commence déjà par lire des textes sur l'altérité pour comprendre un peu le concept et puis euh c'est pas une question par 1 on commence par ça et on commence par ça on découvre parfois la chose euh le concept à travers le texte littéraire mais on l'approfondit à travers la lecture de textes non littéraires et puis on revient au texte littéraire pour essayer de l'analyser en fonction de euh pour mettre pour pouvoir nommer les choses / parce que les choses c'est-à-dire

pour pouvoir analyser les idées euh en en ayant des outils conceptuels

39 M – mm

40 E2 – euh donc comment on analyse le texte en fonction de cela↓ mettons si on lit différents euh différentes définitions du concept ou si on essaye de lire des textes autour du concept de l'altérité, les différentes formes de l'altérité on essaye de voir ces ces les représentations de ces formes dans plusieurs textes littéraires différents si y a une seule forme dans un texte littéraire ou si y'en a plusieurs **et de voir comment ça peut se représenter soit à travers des figures de style soit à travers une euh une euh/ des images ou soit à travers à travers des des idées reflétées** par le texte littéraire même

41 M – mm d'accord↓

42 E2 – et d'essayer de de le renvoyer euh de le renvoyer au texte qu'on a lu sur le concept↓ (→332)

L'enseignante (E3) souligne bien la volonté de procéder de façon non linéaire (« *c'est pas une question par 1 on commence par ça et on commence par ça* »). L'approche décrite par de la compréhension de concepts à repérer dans le texte et d'utiliser le repérage technique comme outils de démonstration. La structure de ce cours est donc plus dialectique, ce qui contraste avec les deux autres cours.

8.2.2.2. Travail préparatoire des étudiants : quel objectif ?

Pour de nombreux textes, les enseignantes demandent aux étudiants une préparation à la maison avant de venir en classe. Dans les observations que nous avons effectuées, il en ressortait que souvent les étudiants, malgré cette préparation préalable à la maison, avaient des difficultés à parler du texte en classe ou à répondre aux questions posées par l'enseignante. Se pose alors la question de ce que « préparer le texte à la maison » recouvre :

52 E1 – (…) donc on a un texte généralement j'essaie de donner le texte à préparer à la maison ou pas préparer mais au moins lire et de / **euh avancer sur le plan lexical parce que c'est toujours la première barrière avec les étudiants** comme pour avancer un peu dans le cours et ensuite on travaillait
(…)

193 E1 – euh normalement// j'essayais de pas trop m'attarder sur le contexte justement **je leur disais c'est à vous d'aller chercher le contexte de faire connaissance avec l'auteur à la maison d'essayer de voir un peu etc.** je crois que j'étais trop omnibulée par l'analyse et du coup//
(→285)

182 E2 – (…) chez **eux ils préparent euh à la maison** ce qui est plus rassurant que de se trouver devant un texte voilà ça c'est peut-être plus précis au niveau didactique je sais pas s'il faut que je rentre dans les détails mais le fait de faire une petite introduction sur le texte de leur donner de préparer à la maison **comme ça ils sont rassurés ils ont tout le vocabulaire qu'ils veulent etc.** c'est différent l'approche que de les mettre devant un texte comme ça sans rien et que c'est juste à moi de répondre aux questions de vocabulaire c'est compliqué
(→324)

68 E3 – Évidemment quand ils préparent à la maison ils sont un peu plus ils regardent sur **internet** ils regardent à droite et à gauche **pour préparer un peu l'analyse la compréhension du texte**
(→334)

Ces traits montrent, en effet, que cette préparation est plutôt vague ou en tout cas que son premier but est de « comprendre » le texte au niveau lexical (chercher le vocabulaire) et contextuel (chercher le contexte, l'auteur). Cependant, comme nous l'avons déjà montré dans les limites de la focalisation sur le niveau lexical notamment avec les relevés de champs lexicaux s'ils ne sont pas accompagnés d'un regard sur la structure des

textes, comprendre les mots, les avoir cherchés dans un dictionnaire ne garantit pas la compréhension même littérale du texte et particulièrement lorsque la lecture est constamment interrompue pour chercher les mots, chercher les informations. Ensuite, la partie de la préparation contextuelle fait écho à cette approche mentionnée dans notre cadre théorique puis dans les obstacles relevés dans nos observations, qui voudrait que l'exposition à des savoirs déclaratifs permette de façon spontanée et presque automatique la transformation de ces derniers en savoirs procéduraux. Ainsi, attend-on de cette préparation que les étudiants puissent automatiquement lier et construire du sens à partir de données factuelles extérieures au texte.

Les enseignantes s'accordent à dire que l'objectif de ces préparations est de « faire connaissance » (E1) avec le texte, l'auteur, le contexte ou de « s'imprégner » (E2) du texte plutôt que de commencer une étude individuelle. Seule l'enseignante au profil majoritairement linguistique (E2) donne « *parfois des questions de réflexion ou de repérage d'informations ou de champs lexicaux* ». Dans ce cas, elle guide déjà la lecture vers ce qu'elle souhaite travailler en classe. Ce point rejoint d'ailleurs son discours sur le cadrage et l'interprétation des textes comme nous l'avons vu précédemment. Pour E3, le travail préparatoire consiste en la lecture des textes et articles, mais les observations ont mis en évidence que les attentes de l'enseignante vont plus loin que la lecture superficielle des textes proposés.

Il apparaît donc que le travail préparatoire demandé aux étudiants est souvent donné en termes de première lecture mais les attentes sous-jacentes vont parfois au-delà de cette étape superficielle. Cela rejoint ce que nous avons montré jusqu'à présent avec une forme de double attente : une réaliste se positionnant dans une approche cherchant à s'adapter et à prendre en compte les spécificités de ce public et une autre plus idéaliste espérant amener les étudiants par la lecture et l'exposition à des informations à une analyse en bonne et due forme.

8.2.2.3. L'évaluation ou comment mesurer l'adéquation entre objectifs, enseignement et apprentissage ?

L'évaluation, en tant que mesure des résultats d'un apprentissage, se place comme miroir des contenus et des approches. Dans la mesure où, comme remarqué dans les observations et ci-dessus dans le discours des enseignantes, les objectifs, le dispositif et le

choix des corpus mentionnés restent assez vagues en raison du public qui a encore des difficultés au niveau langagier et du manque de ressources et de formation dans le domaine de l'enseignement littéraire en langue étrangère, la question de l'évaluation devient complexe. En effet, si l'évaluation doit refléter et mesurer l'acquisition du travail effectué, il est nécessaire d'avoir des critères plus ou moins précis.

Entre attentes formatives et institutionnelles

À la question sur l'évaluation, les enseignantes ont d'abord répondu en termes de type d'évaluation, à savoir que cette dernière s'effectue lors des examens sans aborder le contenu. La question du contenu a été abordée à notre demande dans une question de relance. Cela montre que l'évaluation est d'abord réalisée par obligation institutionnelle. Seule l'enseignante du cours FREN425 parle d'évaluation lorsqu'elle observe l'évolution des interventions des étudiants dans le cours.

184 E3 – ba dans leur euh déjà **l'évolution tout le long du cours** comme on est un peu dans le même déroulement de chaque séance donc je vois l'évolution dès le début avec le temps **qu'il y a quelque chose qui devient un peu plus profond ou un peu plus facile euh facile dans le sens où il y a une flexibilité euh pas flexibilité oui une facilité pour eux d'accéder aux textes↓** il y aussi une facilité d'accéder aux textes **mais aussi de faire le lien avec d'autres textes d'autres articles lus et par rapport aux travaux écrits où je peux évaluer cette capacité de pouvoir analyser par rapport à ce qu'ils ont vu dans le cours de pouvoir euh renvoyer à des textes euh euh qui abordent les concepts** euh ba c'est comme ça que je peux voir à la fin du cours si les objectifs sont plus ou moins atteints ou pas↓
(→346)

Ce point est intéressant car si ce n'est pas quantifiable en termes de correct ou faux, il s'agit bien d'une évaluation nécessaire : l'étudiant se sent-il plus à l'aise face à la matière, sait-il formuler une réflexion plutôt que de donner simplement des mots-clés comme nous l'avions observé, son discours se construit-il davantage en faisant référence à d'autres textes, concepts, auteurs, contextes vus en classe. Cela montre bien une évaluation de l'*intake*, de ce qui a été fait de l'*input* original. Nous lui avons, néanmoins, posé la

question du choix du commentaire composé comme évaluation sommative qui apparaît dans son cours :

185 M – mm alors dans les documents que j'avais récupérés donc à Birzeit euh une partie de l'évaluation c'était le commentaire composé

186 E3 - oui

187 M – pourquoi le choix du commentaire composé comme travail écrit↑

188 E3 - // euh parce que bon déjà c'est lié aux objectifs qui commencent le semestre d'avant même dans le cours d'écrit 3 où il y a un un certain une importance donnée où ils apprennent déjà dans le cours d'écrit 3 euh la l'analyse de textes généraux donc ils apprennent à analyser un texte c'est-à-dire qui n'est pas littéraire↓ mais d'apprendre aussi à avoir une structure de l'analyse↓ donc le commentaire composé comme euh c'était pas un le choix c'était juste parce que c'est un commentaire où ils peuvent apprendre une structure aussi il y a la capacité d'élaborer une problématique (→346)

Ces deux réponses, l'évaluation par la visibilité et la comparaison de la progression ou de l'évolution de la capacité à réagir des étudiants en classe sur un texte et l'évaluation par une activité technique très formatée, mettent en lumière la position particulière de l'enseignement de la langue et de la littérature en milieu universitaire. En effet, dans la première partie de sa réponse, on voit l'évaluation que l'enseignante perçoit comme légitime, comme véritable indice d'évaluation individuelle et, dans la seconde partie de sa réponse, la place de l'institution et de ses règles en termes de notation, de critères d'évaluation uniformes pour tous qui appellent à la mise en place d'activités plus formelles. Nous avions déjà mentionné cette double posture de E3 dans la structure et les objectifs de son cours qui se veulent orientés vers le développement d'une sensibilité, vers l'exploration et la découverte d'un monde à travers les textes d'une part, et l'attente d'une démarche scientifique normée comme production finale d'autre part qui, comme nous l'avons vu dans l'observation du cours de cette enseignante portant sur la correction de l'examen dans le chapitre 7, n'est pas atteinte et provoque la déception de l'enseignante.

De la reformulation des objectifs pour l'évaluation

Au-delà de l'écart entre des attentes quant à la progression des étudiants et des attentes fixées par le système institutionnel, on remarque aussi, comme dans les observations, un écart entre les objectifs de départ et la réalité poussant certaines enseignantes à baisser les attentes pour faciliter le travail des étudiants. Nous l'avons vu précédemment notamment dans la justification des activités de repérage dans les cours FREN321 et FREN423. La description des questions d'examen données par l'enseignante du cours FREN321 va dans ce sens et se place donc en miroir de la structure du cours :

212 M – mm et ça porte sur quoi ?

213 E1 – examen alors en général c'est un texte un extrait un extrait ou deux/ **des questions sur le contexte** des sur euh si je me souviens bien **des questions sur le d'analyse par exemple le champ lexical X est-ce qu'il y a une personnification**↓ enfin je ne sais plus trop comment on avait formulé ça et euh des questions **une question ouverte de réflexion** euh en essayant d'intégrer l'étudiant c'est-à-dire lui faire donner son avis soit sur la problématique le ou la lecture du texte ou le thème qu'est-ce qu'ils en pensent etc. (→299)

Le dernier élément (« *une question ouverte de réflexion* ») qui vise la mise en réseau de textes en lien avec une thématique, même s'il fait partie de la conception du cours, est rarement développé faute de temps et de moyens. Cependant, dans cette perspective, l'examen propose une question de contexte par rapport à un extrait donné et des questions de relevé/repérage. Le sens de ce repérage doit donc certainement être utilisé dans la question de réflexion, mais ce lien repérage-sens ayant souvent été omis dans le cours en raison du manque de temps, on peut en déduire que la réflexion construite de cette manière sera complexe pour les étudiants. Puis la question portant sur le contexte est qualifiée par l'enseignante de question « joker » :

215 E – oué mais après pour moi c'était plus des questions //c'est-à-dire j'essayais de diversifier les questions parce que je sais qu'il y a des profils d'étudiants différents et

je voulais pas faire que des questions d'analyse parce que je savais que ça allait être un peu l'hécatombe parce qu'il y a des étudiants qui arrivent pas à / qui ne voient pas qui n'arrivent pas à repérer un champ lexical qui n'arrivent pas à voir une personnification qui n'ont pas/ c'était un peu encore une fois interroger sur le contexte même sur l'auteur etc. **c'est des choses qui savent qu'ils ont appris c'est leur manière pour beaucoup d'apprendre par cœur c'était un peu un joker pour les amadouer↓ leur dire ok vous pouvez aussi avoir des points facilement vous pouvez y arriver en passant par là**

216 M – mm

217 E – c'était XX je pouvais pas leur donner que des questions d'analyse c'était pas juste pas pour leur niveau pas pour ces étudiants qui ont du mal à réfléchir à euh sans apprendre par cœur etc.
(→299)

Cette approche révèle de nouveau le manque d'outils pour la construction d'un dispositif permettant l'acquisition des connaissances et d'un savoir-faire en lien avec la littérature. Cette « *question-joker* », pour reprendre l'expression de l'enseignante, apparaît comme l'élément qui forcera les étudiants à « étudier ». Cependant, cela de nouveau se réduit à l'apprentissage de connaissances, de savoirs déclaratifs sans accompagnement pour activer ces savoirs de manière à les intégrer dans une attitude en adéquation avec l'apprentissage littéraire.

Les discours sur l'évaluation reflètent les pratiques observées. Ils mettent en évidence les écarts entre objectifs et visions personnelles ; poids du cadre institutionnel ou du moins des représentations que les enseignantes en ont et niveau des étudiants en langue et en littérature.

8.2.2.4. Profils d'enseignante et confiance en soi

Les pratiques observées et les discours des enseignantes sur ces dernières révèlent des attitudes différentes pour chacune envers la matière et son enseignement. En effet, si l'on met en regard les finalités des questionnaires avec la constitution de ces derniers, on se

retrouve dans une situation de recherche d'un cadre rassurant pour deux enseignantes (E1 et E2) et une approche exploratrice pour l'autre (E3). À ce sujet, deux enseignantes (E1 et E2), dans leur discours, soulignent la crainte de construire leurs questionnaires elles-mêmes de peur de ne pas savoir où aller tout en cherchant à adapter ces questionnaires à leurs objectifs (souvent moins ambitieux que ceux des manuels) ou au niveau des étudiants comme le montrent les deux extraits ci-dessous :

139 E1 – euh je ce que je faisais moi c'est que je pouvais m'inspirer des questions déjà préparées à l'avance pour ne pas passer à côté du texte et **voir à peu près où il fallait aller avec ce texte parce que parfois j'avais un peu de peur de rater le de rater l'analyse** (rires)

140 M – mm

141 E1 – mais euh sinon je prenais je faisais mes questions enfin je les faisais parce qu'en général **les questions étaient un peu trop difficiles ou trop euh oué c'était trop dans l'analyse littéraire** oué c'était un peu trop technique↓

(…)

144 M – d'accord↓ Et tu dis les questions portaient quand tu dis des questions plus ouvertes qu'est-ce que tu veux dire par questions plus ouvertes

145 E1 – j'ai dit ça moi↑ (rires)

146 M – oui tu as dit que les questions des livres étaient souvent trop sur l'analyse trop techniques et que donc tu préfères

147 E1 – ah oui oué mm parce que c'était euh **je cherchais plus à les faire sortir le sens du texte** et pas et pas forcément je dis mis à part quelques figures de style qui qui vraiment commençaient à comprendre comme le champ lexical etc. **sinon vraiment leur faire sortir le sens et euh du texte sans être accroché à la stylistique** comme on pourrait l'être euh dans une analyse littéraire euh on va dire classique

108 E2 – euh pour les questions il me semble que c'était un mélange/ **euh j'étais très peu sûre de moi donc je prenais beaucoup des livres** et de ce qui existait bien sûr mais je les modifiais parfois j'essayais de modifier les questions en fait souvent je m'inspirais de ce qui existait dans les livres ou **sur internet pour créer des questions un petit peu plus adaptées au au a niveau des étudiants parce que justement souvent ce qu'on trouvait dans les textes c'était des questions purement analytiques de textes littéraires qui correspondait pas forcément à un public FLE** (→292)

Ces trois extraits montrent la crainte des enseignantes avec une certaine « *peur de rater l'analyse* » pour E1, ou E2 qui justifie son appui sur des documents existants car elle était « très peu sûre » d'elle-même. Ces extraits font également ressortir l'objectif de ces enseignantes comme étant d'abord de « *faire sortir le sens du texte sans être accroché à la stylistique* ». Notons d'ailleurs qu'à travers « **le** sens du texte », on voit que l'objectif premier, comme E2 l'avait mentionné, demeure la compréhension littérale avant tout.

En revanche, la façon de procéder de l'enseignante du troisième module montre un rapport différent, nettement plus assuré que les deux autres :

52 E3 - / ba parce que euh// le fait de laisser de lancer des discussions comme ça je pense que **ça permet aux étudiants de d'explorer tout seul** ou d'arriver à quelque chose que parfois moi-même je euh je euh comme dire je l'imaginais pas avant pendant la préparation du cours alors que si je me base toujours sur des questions pré-établies c'est que je sais vers où je dois les les emmener alors que pendant les discussions **on va tous ensemble vers quelque chose qui n'était pas du tout prévu quoi↓**

(…)

64 E3 – on discute qu'est-ce qu'ils ont compris qu'est-ce que je peux ajouter ou ou éclaircir parfois quelque chose par rapport à ce qu'ils ont lu euh / et puis euh mais **par rapport au texte littéraire je le prépare euh je le lis je l'analyse moi-même**

(…)

70 E3 – et soit je en fonction de ma préparation soit je consolide un peu leur euh leur euh lecture soit ça peut changer ça m'arrive **en fonction de ce qu'ils disent ça me donne des idées moi-même à aller plus loin que ma préparation↓**
(→333)

L'enseignante (E3) indique qu'elle prépare sa propre analyse comme cadre pour la classe mais ce cadre peut être dépassé si la lecture des étudiants l'emmène vers d'autres lectures, tout en soulignant qu'elle cherche à faire sentir les textes aux étudiants plus qu'à leur faire comprendre littéralement le texte. Cela peut aussi être dû au fait qu'il s'agisse du dernier module, donc les attentes sont plus élevées.

Les réponses des enseignantes sur leur préparation sont donc révélatrices du manque de confiance lié à ce cours notamment en raison d'une formation inadaptée, et ce particulièrement pour celles qui ont un profil plutôt linguistique que littéraire, avec notamment la peur de ne pas travailler les points considérés comme importants du texte comme l'a montré l'exemple de E1, ou de ne pas être en mesure de répondre aux questions des étudiants et donc de perdre la face en classe comme le montre cet extrait de l'entretien avec E2 :

81 E2 – (…) je lisais souvent si c'était des extraits après j'allais lire un petit peu sur le contexte du texte sur les auteurs **je me souviens que c'était beaucoup de travail parce que moi-même je maîtrisais pas euh parfois les les les points que j'abordais avec les étudiants** donc il me fallait faire de la préparation↓ enfin/ je maîtrisais pas si je maîtrisais la base puisque j'ai quand même eu une formation littéraire au lycée j'ai fait des cours de littérature j'ai des bases mais euh c'était des bases qui étaient un peu lointaines et j'avais besoin de les rafraîchir en relisant après les auteurs certains je les connaissais mais **j'avais besoin de bien fixer les connaissances parce que quand même les étudiants posent des questions parfois et je voulais pouvoir y répondre si besoin**
(→312)

Dans le chapitre 5, lorsque nous avons étudié les descriptifs de cours de chacune des enseignantes, nous avions déjà trouvé des éléments significatifs de cette différence en termes de confiance vis-à-vis de la discipline. Le descriptif de E1 se présente de façon linéaire, le descriptif de E2 présente des zones blanches dans les objectifs à travailler sur les textes proposés qui traduit certainement ce tâtonnement lié à la peur de ne pas maîtriser suffisamment le contenu. Enfin, le descriptif de E3 se présente, quant à lui, de façon plus problématisée qui met en évidence une maîtrise plus grande des textes et de leurs traitements possibles.

Dès lors, la structure présente dans ces cours apparaît avant tout comme une structure mise en place pour cadrer l'enseignement plutôt que l'apprentissage. Une enseignante précise d'ailleurs que, contrairement à un cours de langue, elle « *manque d'outils* » pour débloquer une situation, pour rendre une situation-problème plus ludique afin d'aider les étudiants à dépasser les obstacles :

80 E1 – mais en général le cours de littérature **c'est un cours où j'ai le moins de marge de manœuvre au niveau de la de la comment dire de l'improvisation (rires) c'est plus serré donc j'avais intérêt à préparer le cours (rires)/ en général je suivais ce que je faisais↓**

81 M – Est-ce que tu peux expliquer un peu plus pourquoi il y a moins de marge de manœuvre au niveau improvisation↑

82 E1 – parce que c'est pas un matériel que les que les étudiants maîtrisent↓ Ils étaient vraiment euh je les sentais vraiment euh sans sans bouée de sauvetage ils sont devant le texte et pour eux c'est le flou alors ils s'accrochent à la biographie des auteurs ils vont s'accrocher à des choses qu'ils apprennent qu'ils connaissent par cœur et ce qui fait que c'était un peu difficile pour moi de par exemple **improviser un jeu ou quelque chose pour faire passer la pilule** comme on peut faire sur un petit point de grammaire qui est un peu barbant hop on peut faire un jeu ou un jeu de rôle ou n'importe quoi c'est beaucoup plus facile alors que la littérature quand on est dans si on doit travailler un champ lexical et que ça coince un peu ba ça coince et ça reste **enfin on prend plus le temps mais je change pas trop mon activité** parce que j'ai pas les outils moi je connais pas assez d'outils pour un peu

débloquer les situations etc./ j'arrive pas à faire des petits loopings
(→288)

Les dispositifs observés et commentés mettent en avant la question de la formation des enseignants amenés à traiter langue et contenu simultanément.

8.3. L'expression des obstacles

On trouve les mêmes problèmes dans les observations et dans le discours des enseignantes. Ces problèmes semblent être liés entre eux et ont des conséquences les uns sur les autres.

8.3.1. Langue et intérêt

Les deux réponses les plus récurrentes sont les problèmes liés à la langue et le manque d'intérêt des étudiants pour la discipline. Ces deux obstacles majeurs sont certainement vrais mais ils semblent être liés si l'on en croit le discours des étudiants exprimés dans les journaux de bord et en classe. Dans les observations de classe, le découragement de certains étudiants est flagrant à travers leur faible participation, des rires gênés, ou des affirmations explicites (« *je veux mourir* ») comme nous l'avions vu dans le chapitre 7. Les écrits des étudiants dans les journaux de bord ont également montré des réactions plutôt négatives face à la difficulté mais les impressions positives, elles, venaient souvent du fait d'avoir appris de nouveaux mots ou de « *nouvelles informations* ». Le croisement de ces données met donc bien en évidence l'intérêt potentiel des étudiants mais celui-ci est limité face à une surcharge cognitive qui n'est pas prise en charge par le dispositif proposé. Cela est confirmé dans le discours de E3 qui montre que le problème est la sensation d'échec ou de trop grande difficulté qui n'encourage pas le développement d'un intérêt pour la matière :

138 E3 – (…) je ne sais pas si bloqués c'est le bon mot mais ils se laissent pas suffisamment aller dans leur lecture euh ils s'ouvrent pas facilement et et **soit ils sont bloqués si je reprends le terme bloqués soit ils sont bloqués**

par la difficulté de comprendre le texte soit ils restent à la surface parce qu'ils sont incapables d'aller plus loin euh ça peut réussir de temps en temps quand on découvre un peu quelque chose ensemble et donc ils sont euh je vois ça dans leurs yeux qu'ils sont vraiment satisfaits d'eux mêmes qu'ils sont arrivés à quelque chose tout seul euh mais d'une façon générale ils sont un peu un peu euh / un peu bloqués

(…)

160 E3 – ceci dit il y a des moments parfois où il y en a qui disent vraiment des choses qui sont / qui me font sourire mais je les encourage parce que c'est quand même personnel↓ **qui me font sourire dans le sens où ça c'est complètement c'est comme si c'était d'un autre texte comme s'ils parlaient d'un autre texte↓ mais euh je voyais déjà le le l'effort qu'ils mettaient pour sortir quelque chose d'eux-mêmes et voir leurs yeux leurs yeux qui brillent parce qu'ils ont trouvé ça comme une découverte** (→341)

Ici, dans les cas où l'étudiant sent qu'il réussit à faire quelque chose, un sentiment de satisfaction apparaît immédiatement. On peut donc dire qu'un intérêt potentiel existe mais que les conditions actuelles ne permettent pas de le développer.

Par ailleurs, l'enseignante du premier module souligne le problème de la langue, pas uniquement dans la lecture mais aussi dans les travaux écrits par les étudiants qui sont « *incompréhensibles* » :

197 E1 - / mm euh problèmes de langue euh je crois que la grosse euh// **euh le gros problème c'était surtout écrire c'était incompréhensible**

198 M- mm

199 E1 – difficile j'avais du mal à les XX et je sentais que du coup ils perdaient tout ils oubliaient tout ils savaient plus quoi faire↓ (sourire) donc je crois que je me battais un peu avec ça, n'oubliez pas de faire de vraies phrases avec sujet verbes et des choses un peu normales quoi
(→297)

Ce problème avait déjà été observé à l'oral dans les cours où les étudiants s'expriment en mots détachés sans construire de phrases et donc sans construire de pensée logique. Ce problème devient plus flagrant à l'écrit. La plainte de l'enseignante à l'oral et à l'écrit au sujet des oublis des étudiants sur des éléments basiques de la langue est une preuve supplémentaire de la surcharge cognitive qui empêche les étudiants de mettre leur attention là où elle est nécessaire. Nous avions vu avec E3, dans le chapitre précédent, une situation similaire lors de la correction de l'examen, dans lequel les étudiants n'avaient recours qu'à un lexique basique pour exprimer la déception dans le texte de Flaubert. Il apparaît donc qu'un dispositif adapté devrait prendre davantage en compte le niveau langagier des étudiants.

8.3.2. L'organisation du cursus

Les trois enseignantes mentionnent dans les entretiens un problème propre au cursus universitaire dit de langue :

179 E1 – euh déjà c'est un peu c'est arrivé dans un cours où on sent les étudiants hyper //euh pas du tout motivés enfin ils sont très suspicieux et très euh très réticents à l'égard de la littérature enfin pour la littérature **c'est juste un mot énorme et on sent qu'ils sont c'est comme si on leur avait enlevé tous leurs manuels de FLE tout ça et ils avaient plus rien on les sent un peu comme des ils nagent dans le grand bain et on leur a enlevé les brassards↓** ils sont peu pff pff et moi qui étais en plus un peu gourmande quant au niveau demandé enfin aux attentes demandées ouais du coup c'est un peu difficile↓
(→296)

L'image du retrait du manuel de FLE souligne ici une rupture, comme si le manuel de FLE était devenu l'outil que les étudiants avaient appris à connaître, à manipuler et soudainement ils devaient faire face à du matériel complètement différent, perdant ainsi tous leurs repères. Cela rejoint le point de vue d'E2 mais celle-ci souligne que l'équipe essaie déjà de mettre en place des bases pour réduire l'écart du passage de la langue à la discipline :

194 E2 - il faudrait euh ba on on essaye de le faire on essaye d'intégrer de la littérature un petit peu dès les dès les premières années pour pas que ça soit **le grand saut euh le grand saut dans un dans une dans une euh discipline totalement nouvelle je pense qu'on a besoin de les préparer** euh au contexte qu'on étudie que ça soit littérature francophone ou analyse littéraire
(→326)

E3 confirme cela en précisant davantage, en gardant son objectif principal en vue, à savoir de mettre en place, très tôt, pas forcément un enseignement littéraire, mais des éléments permettant aux étudiants de développer leur sensibilité et leur capacité à s'exprimer :

232 E3 – (…) je pense qu'il faut absolument que ce soit intégré dès le début du cursus euh des études mais mais pas pas le fait d'intégrer les textes littéraires ils y sont d'une certaine manière mais euh cet cet intérêt à encourager l'étudiant à laisser euh euh comment dire donner la liberté à cette sensibilité donner la liberté à cette euh à cette euh de ne pas être bloqué par les mots en tant que mots parce que ça appartient euh à une langue étrangère et d'essayer de et d'essayer de les amener à voir qu'il y a quelque qu'on peut tous a atteindre sans que ce soit nommé par une langue particulière quoi

233 M – mm

234 E3 – et que la langue n'est que outil↓ évidemment quand je dis au début des études c'est très compliqué mais euh d'une façon à très faible dose ou très euh en accompagnement de l'étudiant jusqu'à ce qu'ils arrivent avec le temps à à à être exposés à des textes un peu plus compliqués ou pas à des textes mais à des sujets à des euh parce que le problème c'est que quand on commence en 4ème année à souligner cet aspect là ça peut pas se faire du jour au lendemain comme ça
(→351)

Ces extraits révèlent en effet une faiblesse de l'organisation du cursus avec une centration sur la langue puis un changement vers un enseignement disciplinaire sans véritable transition. Cette organisation repose sur le présupposé qu'une fois la langue maîtrisée à un certain niveau, le travail disciplinaire peut alors s'effectuer. Cependant, la réflexion en langue étrangère nécessite une certaine finesse dans la maîtrise du langage que les étudiants n'ont pas à la fin de la deuxième année d'une part, et surtout, d'autre part le travail réflexif et analytique s'apprend, se construit progressivement. Or, comme l'explique E3 dans l'entretien, les expériences scolaires des étudiants en matière de littérature se cantonnent à l'apprentissage par cœur d'analyses déjà faites :

156 E3 – (…) je leur ai dit mais vous avez déjà fait ça au moins dans votre parcours scolaire où au bas je sais qu'ils ont euh ils ont euh analyse de poème ou je ne sais pas quoi↓ donc je leur ai dit ça n'a rien à voir avec le français c'est le la découverte d'un texte que ce soit arabe français ou autre euh donc c'est la même chose **ils m'ont dit qu'ils n'avaient pas l'habitude d'avoir des interprétations libres** comme ça que le prof venait avec une interprétation déjà faite et euh et même quand j'ai dit euh même à l'examen un texte XX vu vous n'avez qu'à interpréter tout seul et ils ont **non les textes étaient toujours vus et on était obligé de remettre l'interprétation qui était déjà donnée par le professeur donc on n'a jamais eu l'habitude de vraiment découvrir tout seul et d'avoir des interprétations libres** comme ça qui peuvent être valables même différentes de euh d'une personne à l'autre (→343)

Les étudiants n'ont donc pas acquis suffisamment d'outils et la littérature leur apparaît, en conséquence, comme une discipline rigide et élitiste où seuls quelques uns atteindront « la bonne lecture » par eux-mêmes. Cela participe probablement, dans une mesure plus ou moins importante, à leur manque de confiance quand ils se trouvent face à un texte présenté comme littéraire.

8.3.3. Les limites des formations existantes

Ces entretiens, à la suite des observations, montrent que le manque de confiance joue un rôle majeur et déterminant dans les cours, de leur conception à leur évaluation. Le problème qui transparaît dans l'analyse de ces données et qui est confirmé dans le discours des enseignantes est le manque ou l'inadéquation de la formation par rapport à ce contexte hybride. L'enseignante du cours FREN425, qui est celle qui semble la plus sûre d'elle-même, est celle qui certainement possède le plus de connaissances et savoir-faire sur le plan disciplinaire. En revanche, il lui manque l'aspect didactique qu'elle doit gérer seule, ce qu'elle explique lorsqu'elle décrit sa formation :

21 M – mm et est-ce que tu dirais que ta formation littéraire est-ce que dans cette formation tu as eu un une formation justement à la didactique de la littérature↑ et donc est-ce que ta formation t'a servi dans l'enseignement de ces cours↑

22 E3 – alors euh pour ça n'avait rien à voir avec la didactique de la littérature↓ c'est vraiment euh euh donc la formation **ça m'a pas servi dans le sens où ça ça ça donne des des outils pour la didactique c'est quelque chose que j'essaie d'explorer toute seule↓**
(→330)

L'enseignante du module FREN321, par sa formation en lettres mais aussi en langues, a également un bagage et des outils mais qui ne sont pas adaptés au public, ce qui se traduit chez elle par une forme de frustration :

38 E1 – ce qui fait que c'était un peu euh un peu difficile de euh **j'arrivais avec un bagage littéraire et du coup c'était un peu dur pour moi de d'oublier un peu toutes les figures de style c'est pas grave l'analyse c'est pas grave** XXX

39 M – Tu veux dire c'était difficile parce que tu avais des attentes plus élevées que ce que eux pouvaient faire↑

40 E1 – oué↓

41 M – mm

42 E1 – plus élevées et du coup j'arrivais pas j'avais pas les outils en fait enfin **j'avais des outils mais qui correspondaient pas du tout au public** ce qui fait que ça servait un petit peu à rien↓

43 M – ok d'accord↓

44 E1 – enfin pas à rien parce que du coup **j'avais les connaissances mais qui étaient pas et sur le plan didactique c'était vraiment différent↓** (→284)

Les enseignantes E1 et E2, ayant reçu une formation pour l'enseignement du français langue étrangère, disent avoir reçu un enseignement de littérature dans leur cursus de didactique. Cependant, l'objectif de ces cours n'est pas forcément la didactique de la littérature en tant que discipline mais davantage en tant que support peu exploité mais exploitable :

31 M – mm ok et dans ta formation de master en FLE est-ce que tu as eu des cours de littérature↑

32 E –euh j'ai pas eu des cours de littérature à proprement parler↓ **on a eu un cours de didactique via la littérature** ↓

33 M – c'est-à-dire↑

34 E – c'est-à-dire qu'on avait à partir d'extraits littéraires à partir de poèmes à partir de voilà de toute la matière littéraire qu'est-ce qu'on pouvait en faire avec euh à partir du niveau A0 jusqu'aux niveaux plus élevés comment on pouvait traiter la littérature en classe de FLE **pas forcément de faire en passant que par l'analyse mais juste en travaillant la langue les sons etc.↓** (→283)

On voit la même chose dans la formation de l'enseignante E2, qui précise que « *ce n'était pas du tout de la didactique de la littérature* » :

37 M – mm d’accord euh est-ce que tu as eu une formation dans ta formation par exemple de FLE euh est-ce qu’il y avait des cours qui étaient axés sur la littérature qui auraient pu te préparer justement donc à donner des cours de littérature ensuite↑

38 E2 - / dans ma formation↑ euh j’ai eu si j’ai eu c’était en master euh 1 je crois j’avais un cours qui s’appelait littérature francophone et qui m’a on on faisait **après c’était pas du tout de la didactique de la littérature↓ C’était vraiment euh on avait des œuvres euh à lire des œuvres littéraires et on faisait des comptes-rendus de lecture** et on en discutait avec les autres c’était ça le cours↓ euh j’y ai trouvé quand même beaucoup d’intérêt parce que c’était assez varié et pour une fois le terme littérature francophone n’était pas fermé juste aux aux pays francophones euh anciennement colonisés j’ai découvert un auteur comme Olivier Adam j’ai découvert euh des auteurs français en fait mais qui étaient mis dans les littératures francophones↓ Il y avait aussi Leïla Sebbar d’autres auteurs d’origine de pays francophones

39 M – mm

40 E2 – **c’était plutôt une découverte des littératures francophones mais c’était pas de la didactique↓**

41 M – donc d’après toi quel était l’objectif de ce cours dans le cursus de Master FLE↓

42 E2 – euh ba **c’était justement de nous ouvrir sur euh nous sensibiliser aux littératures aux textes euh à des supports peut-être utilisables euh dans les cours** alors si on a quand même eu euh pendant notre formation alors c’était pas forcément axé sur la littérature mais on nous a on avait un un travail où on devait trouver une œuvre ou une adaptation de film d’un roman qu’on devait didactiser donc ça ça nous a permis un petit peu d’essayer euh de de de transposer euh par exemple on avait eu des nouvelles de différents auteurs francophones XX mais on pouvait choisir ce qu’on voulait↓ je me souviens qu’il y avait des étudiants de la promotion qui avaient choisi le film par exemple Germinal euh à didactiser pour un cours de FLE moi j’avais fait a sur une nouvelle euh

francophone de Leïla Sebbar je crois justement
(→307)

Il semble que la littérature soit présentée, d'une part comme une ouverture sur le monde francophone pour former les futurs enseignants à la diversité liée à cette langue, et, d'autre part, comme support pour les cours de langue en les associant à un apport culturel. Mais la dimension littéraire en tant que discipline universitaire est absente des formations initiales et on compte sur des formations en lettres préalables pour venir combler ce manque. Cependant, linguistique et littérature étant deux champs souvent séparés, les outils, comme le montre E1, apparaissent difficilement transposables automatiquement. Il apparaît clairement que ce contexte que l'on peut appeler hybride de par sa double finalité langue-discipline appelle la conception d'un dispositif global permettant aux enseignants d'évoluer dans un cadre balisé et aux étudiants, par conséquent, de mieux savoir ce qui est attendu d'eux comme cela a été fait pour l'enseignement des langues. De plus, ce contexte universitaire demande de penser un dispositif intégrant toutes les composantes visées (langue et discipline) tout au long du cursus à des rythmes et doses variés afin d'éviter la division du cursus en deux volets qui crée une forme de rupture dans l'apprentissage des étudiants ayant développé des compétences et des stratégies pendant deux ans et se voyant de nouveau en bas d'une nouvelle échelle au début de la troisième année.

8.4. Attitude envers des médias alternatifs

Penser une approche permettant d'associer langue et littérature sur un continuum appelle à repenser les supports et les dispositifs. Le discours des enseignantes sur leur enseignement portait entièrement sur les textes, même si lors des observations, nous avons vu une enseignante (E2) utiliser le support cinématographique et une autre (E3) le support pictural. Notons également la mention positive de l'utilisation d'un blog pour le cours FREN423 dans le journal de bord d'un étudiant. Pourtant, les enseignantes n'en ont parlé que lorsque nous leur avons mentionné cette partie des observations afin de connaître leur point de vue sur l'usage de supports alternatifs et notamment des TICE.

Les trois enseignantes se montrent favorables à l'utilisation d'autres supports que les textes. Mais il est intéressant de noter que les réponses spontanées se montrent favorables pour deux raisons : l'aspect « ludique » qui vient rompre la routine et l'aspect

plus accessible des supports visuels que les supports textuels. Cependant, au fur et à mesure que la discussion progressait avec E3, ayant déjà eu recours aux peintures, son opinion est devenue plus nuancée car son expérience a montré qu'un blocage similaire s'était produit avec le support visuel :

200 E3 – euh de euh d'appréhender le sujet d'abord par le côté visuel et d'essayer un peu euh de les laisser eux-mêmes arriver au sujet à travers leur façon de voir euh en éveillant chez eux des impressions personnelles

201 M – mm

202 E3 – **mais là aussi c'était un peu comme euh et je l'ai fait aussi ce semestre-ci c'est un peu le même blocage avec avec le texte le texte quoi le support textuel**

203 M – mm / oué

204 E3 – euh mais peut-être ça se débloque un peu plus facilement avec le support visuel qu'avec le support textuel↓
(→348)

Cela vient donc confirmer son idée qui est que la difficulté vient avant tout du manque d'habitude des étudiants de travailler leur sensibilité et de savoir se laisser aller face à une œuvre qu'elle soit textuelle ou visuelle. L'enseignante du premier module, elle, voit le support visuel plus accessible, au moins pour un travail descriptif :

227 E1 – parce que l'image c'est quelque chose qui stimule toujours les les les gens les étudiants c'est quelque chose **qu'ils voient ils ont toujours un avis** ils ont toujours un / X les images ça c'est quelque chose qui fonctionne ils vont jamais dire j'ai pas compris ou / **ils voient et au moins au minimum ils peuvent décrire ce qu'ils voient et ensuite à partir de là ils peuvent faire un pont avec le texte** avec lequel on veut travailler ou c'est-à-dire je pense que ça c'est un grand regret de pas l'avoir fait X un vrai déclic pour les étudiants XXX
(→300)

Cet aspect présente donc en effet un atout en tant que support permettant une prise directe pour les étudiants. Cependant, le travail réflexif et analytique est à construire tout autant que sur le texte. Ces supports alternatifs sont donc d'abord vus comme des éléments à caractère plutôt récréatif venant rompre une routine plutôt que comme supports ayant une véritable place dans le processus d'apprentissage. Le discours sur les TICE va, en partie, dans la même direction :

229 E1 – ah mais ça serait super enfin l'idéal ça serait enfin maintenant y'a plein de je sais pas comment ça s'appelle y a des quiz en ligne **ça peut donner un caractère une dimension ludique** à un cours qui d'apparence ne l'est absolument pas et euh je pense que c'est oué que **c'est important de diversifier les supports↓ je sais que c'est hyper rébarbatif pour eux d'avoir ce texte sous les yeux tout le temps cette photocopie (rires) c'est glauque** (→301)

Notons néanmoins que les enseignantes voient dans l'usage des TICE différents apports possibles. Prenons d'abord le cas de l'enseignante du cours FREN423 qui est celle qui utilise un blog :

162 E2 – ba les blogs ça a été pas mal comme réponse au problème des contextualisation de la vie des auteurs etc. et **d'essayer d'investir les étudiants dans leur apprentissage** un peu envers et changer un peu les rôles de chacun essayer de faire que eux s'intéressent à la vie des auteurs euh à travers l'intérêt pour les auteurs ils comprennent aussi mieux les textes bien l'histoire souvent ils s'intéressent à quand l'auteur a commencé à écrire euh pourquoi donc ça les je trouve que même au-delà du texte qu'on étudie ça donne un petit peu une idée sur les parcours de différentes personnes qui ont étudié le français comme eux ou pas qui ont fait le choix de langue française pour euh s'exprimer enfin je trouve que **c'est intéressant pour ça et de mettre en commun donc à travers les blogs** par exemple euh/ des j'ai pas beaucoup travaillé avec la chanson des extraits de films je l'ai fait euh comme autre support euh ba essayer de lire euh j'utilise beaucoup les vidéo YouTube euh ou enfin pas YouTube seulement enfin les vidéos Internet

163 M – mmm

164 E2 – donc des documentaires euh sur la Martinique par exemple là pour l'introduction aux littératures francophones par exemple euh quel est le contexte euh qu'est-ce qui se passe en Martinique euh des petites vidéos d'explications de certains euh de certaines situations politiques ou historiques euh des reportages euh aussi euh des **l'autre jour on a publié enfin j'ai publié c'est bien le blog parce que ça permet de partager pas seulement des textes comme dans le syllabus mais d'autres supports audio et là c'était des auteurs euh qu'on travaillait euh qui lisaient leurs propres textes** euh leurs propres poèmes donc j'ai mis ça **je sais pas qui a regardé y a personne qui a commenté** mais je trouvais ça intéressant d'entendre la voix de l'auteur↓ (→321)

Le discours de cette enseignante met en lumière l'utilisation d'un média comme supplément mais ce supplément ne semble pas véritablement intégré au dispositif. On le remarque notamment lorsqu'elle explique ce qu'elle partage sur le blog et qu'elle ne sait pas si les étudiants l'ont regardé car personne n'a commenté. Le blog est donc un supplément volontaire pour le cours mais pas une phase du cours en soi, pensée en amont comme étape nécessaire pour tel ou tel apprentissage. De plus, l'usage semble être le partage de données factuelles sans exploitation précise par la suite. On peut donc dire qu'il s'agit du travail préparatoire dont nous avons parlé plus haut mais qui se fait de façon ouverte. Cela permet à tout le monde de voir ce que les autres ont fait sans partager cela à l'oral en classe. Cette utilisation permet donc de diminuer l'obstacle lié au manque de temps mais le potentiel réel de cet outil ne semble pas exploité.

Si cette enseignante utilise les TICE pour la phase préparatoire, à l'inverse, l'enseignante du troisième module – qui n'utilise pas les TICE – voit dans les outils multimédia un potentiel pour le prolongement du travail en classe comme « *consolidation ou renforcement* » et « *pas de compréhension* » :

218 E3 - // euh certainement **ça oui ça peut avoir une place euh de consolidation de euh / de renforcement de ce qui est vu en cours euh même un rôle très important** // euh mais un rôle très

important dans le sens où ils peuvent continuer ce travail collectif de discussion ils peuvent euh j'essaye d'imaginer parce que je l'ai pas donc euh

219 M – mm

220 E3 – je l'ai pas expérimenté directement donc je ne peux pas aller dans les détails mais **je pense que ça peut consolider des points travaillés en classe des points c'est-à-dire pas des points de compréhension mais des points de de par rapport au déroulement** euh // voilà (→350)

Cependant cet usage, comme pour le cas du blog ci-dessus, apparaît comme une phase supplémentaire non intégrée, sans médiation. Mais que ce soit en préparation ou en prolongement du travail effectué en classe, on peut dire que ces usages viennent combler le problème du manque de temps : dans le premier cas il évite de passer trop de temps en classe sur la phase préparatoire et dans le second il permet un prolongement qui n'est pas fait actuellement étant donné le manque de temps. E1 mentionne, d'ailleurs, le facteur temps comme un des points à valoriser dans l'usage des TICE pour ce type de cours :

229 E1 – (…) **on fait du direct on gagne du temps** et en même temps **ils sont hyper acteurs** dans leur apprentissage c'est-à-dire que c'est eux qui font leur recherche etc. et moi en tant qu'enseignante j'ai un meilleur pas contrôle c'est pas que je veux les contrôler mais je peux au moins regarder comment ils avancent dans leur recherche etc. et ça peut être plus XX que quand je leur dire de faire ça à la maison↓ ouais↓
(→301)

Cet extrait rejoint aussi le discours de E2 au sujet des blogs sur l'investissement des étudiants et donc la modification de leur rôle dans l'apprentissage de cette discipline. Ils ne sont plus juste récepteur d'un enseignement mais mènent cet enseignement conjointement à l'enseignant.

Les enseignantes semblent donc ouvertes à l'expérimentation de nouveaux dispositifs et perçoivent déjà le potentiel qu'il serait possible d'en tirer. Cependant, comme le montre C. Fantognon (2014), la transposition didactique des savoirs se fait

majoritairement de manière descendante sans que la globalité de la réalité (acteurs, institutions, contextes) soit prise en compte, ce qui rend la tâche ardue.

Conclusion du chapitre

Les discours des enseignantes viennent confirmer ce qui a été montré précédemment en termes d'objectifs visés. On oscille entre objectifs langagiers et littéraires. Il s'agit de comprendre un texte mais aussi d'acquérir des connaissances pour pouvoir mettre en lien ce qui est étudié et de procéder à des lectures plus fines. On retrouve l'objectif visant la construction d'analyses complètes. Ces dernières montrent la valorisation des résultats et le peu d'importance donnée à l'acte de lecture en lui-même. Pourtant, les discours semblent se placer sur deux niveaux : les enseignantes parlent du goût, du plaisir et de la découverte en toile de fond mais lorsque l'on aborde plus concrètement les objectifs, les activités ou l'évaluation cette dimension disparaît et laisse place à des approches plus normées.

Ce chapitre met également en évidence l'impact de la formation initiale des enseignantes sur leurs pratiques. Cela vient confirmer l'importance d'une formation qui puisse à la fois viser contenu et langue étrangère. Les formations cloisonnées posent un problème dans ce contexte par rapport à la mise en place d'un dispositif adéquat mais aussi par rapport à la confiance et la maîtrise des enseignantes concernant la matière à enseigner notamment en ce qui concerne le choix des supports et des activités et leur mise en œuvre.

Enfin, ce chapitre montre que les enseignantes utilisent des supports variés pour essayer de sortir d'une approche exclusivement textuelle, cependant ces supports ne semblent pas vraiment intégrés et apparaissent davantage comme une manière ponctuelle de briser une routine. Ces supports ne sont donc pas exploités au-delà de leur fonction d'exposition. Cela révèle donc une attitude ouverte envers des outils différents. Les résultats de nos observations et entretiens nous donnent des données intéressantes pour tenter de repenser le dispositif à la lumière des attentes et obstacles exprimés et observés.

PARTIE 4 : (Re)penser le dispositif. Quelques propositions

Chapitre 9 : Un dispositif comme tentative de réponses aux questions locales

Dans ce chapitre, nous dessinons des pistes pour concevoir un dispositif à partir des observations réalisées et de nos lectures. En effet, certaines difficultés observées de façon répétée ont mis en évidence des limites quant au dispositif en place. Nous présentons ici d'abord les objectifs du dispositif, puis nous procédons de manière ascendante en partant d'éléments concrets à caractère plus pédagogique pour nous diriger vers la dimension didactique du dispositif.

9.1. Les objectifs du dispositif

Les observations réalisées dans les trois cours de littérature ont montré que les cours se déroulaient principalement sur un mode de questions – discussions spontanées – réponses partielles. Cette structure a fait apparaître une approche relativement rigide et souvent décousue car, comme le souligne J-F. Bourdet (2007), « *les systèmes éducatifs classiques bougent par réaction parce qu'ils visent à être des systèmes stables* », ils suivent donc une approche linéaire provoquant la frustration des étudiants, qui ne sont pas pris dans leur globalité et complexité (Barbot, 2006 ; Narcy-Combes et Walski, 2004), comme nous l'avons vu au chapitre 7. Nous avons également remarqué des problèmes liés à une surcharge cognitive produite par la barrière de la langue ainsi que par une exposition à de nombreuses informations sans que ces dernières soient organisées de façon à favoriser l'apprentissage et leur réemploi. En effet, nous avons vu que la plupart des cours se faisait en travail collectif, ce qui prend souvent la forme d'un cours centré sur / autour de l'enseignante détentrice et fournisseuse d'informations. Cela signifie que malgré les

discussions, les cours demeurent relativement transmissifs. Nous avons vu apparaître des obstacles liés à des connaissances supposées acquises par l'enseignante (par exemple quand un étudiant demande ce que Voltaire veut dire dans le cours FREN321 ou quand l'enseignante du cours FREN425 demande de faire un lien entre la date d'écriture du texte de Mahmoud Darwich et d'autres événements[61]) alors que ce n'était pas évident pour les étudiants : soit l'information n'était pas connue, soit elle n'était pas activée ou disponible. Cela a fait ressortir les limites du discours centré sur des connaissances déclaratives sur un mode relativement frontal et linéaire, qui ne permet pas l'activation de processus pour l'acquisition ou la réactivation ainsi que l'appropriation et la transformation de connaissances en savoirs, ni la mise en réseau des différentes connaissances dans la mesure où la linéarité du dispositif n'ouvre pas d'espace pour la reprise de ce qui a été fait. Or, comme le souligne M-J. Barbot (2006) pour permettre l'appropriation d'un apprentissage, il est nécessaire de se placer sur « *le paradigme de l'autonomie avec des espaces transitionnels où s'effectuent des transformations, des processus de transactions et constructions identitaires* ». Notons à ce sujet qu'à plusieurs reprises, lorsque les travaux ne se faisaient pas de manière collective mais en groupes, les étudiants ont montré leur besoin de travailler de près avec l'enseignante afin d'être rassurés. Cela a mis en évidence l'importance de la médiation et du besoin d'orienter l'apprentissage vers les étudiants dans une approche autonomisante (Barbot, 2006) et donc responsabilisante (Brudermann, 2012 ; Mattar et Blondin, 2006, pp. 234). Par ailleurs, le travail dans un dispositif d'apprentissage hybride permet également un suivi plus précis et individualisé de chaque étudiant (Brudermann, 2010 ; Narcy-Combes, Narcy-Combes et Miras, 2015), ce qui influe sur la motivation et l'investissement personnel (Demaizière et Foucher, 1999).

Ce dispositif vise donc à (1) réduire la surcharge cognitive en agissant d'abord sur la présentation de l'*input* et le choix de ce dernier, (2) à travailler les processus cognitifs en jeu dans la lecture (Giasson, 2007, pp. 16) de façon structurée (Narcy-Combes dans Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 87) ce qui permet à l'apprenant de trouver des repères sans que ce soit rigide, (3) à favoriser le questionnement et la réflexion sur les textes à travers le travail collaboratif. Ce dernier a montré ses effets bénéfiques aussi bien en présentiel dans les cercles littéraires proposés par M. Hébert (2004) par exemple, qu'en ligne avec le recours à l'écriture collaborative (Bozhinova, Narcy-Combes et Zaouali,

[61] Voir chapitre 7 pour le détail de ces deux exemples.

2016 ; Temperman, De Lièvre et Lenz, 2009) et (4) à fournir un suivi plus individualisé afin d'agir sur la confiance et la motivation des étudiants. Ainsi, peut-on placer ce dispositif comme le point de jonction entre chaque apprenant comme réalité individuelle et unique, le groupe classe partageant une culture sociale et éducative et le texte avec ce qu'il offre à partir de l'*intentio auctoris* (Eco, 1990), de sa forme et de son contenu (Giasson, 2007, pp. 7).

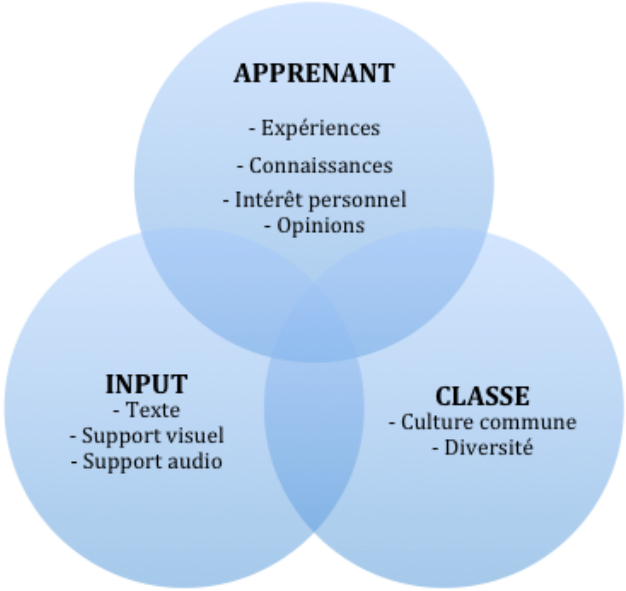

FIGURE N°4: LE DISPOSITIF AU CŒUR DE LA RENCONTRE ENTRE APPRENANT, CLASSE ET TEXTE

9.2. Le dispositif et la relation d'enseignement-apprentissage

9.2.1. Le dispositif : un espace délinéarisé

La figure ci-dessous montre le dispositif comme environnement structuré mais non rigide (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 87) qui permet ce que J-F. Bourdet et P. Leroux (2009) appellent une mise en ressources qu'ils définissent comme un trajet possible plutôt qu'un programme.

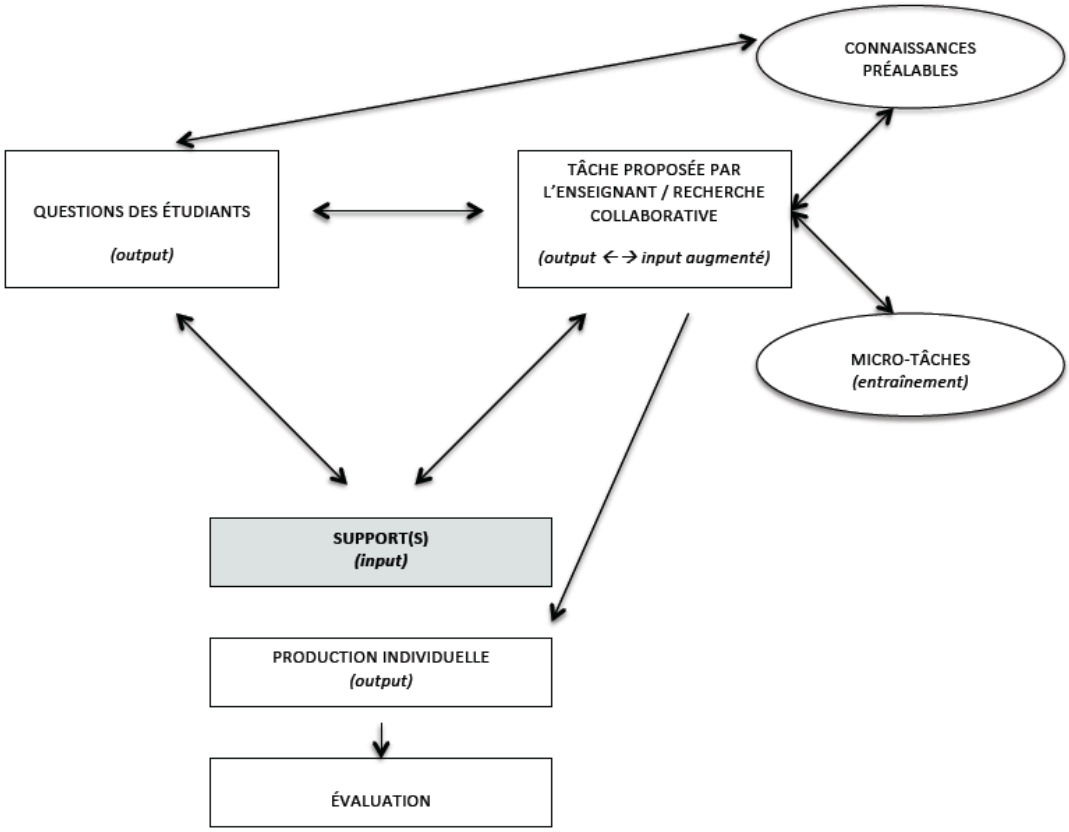

FIGURE N°5 : RELATIONS DYNAMIQUES AU SEIN DU DISPOSITIF

Le point de départ de ce trajet se trouve dans le(s) support(s) proposé(s) comme *input*, à partir de là, la figure ci-dessus met en évidence les trajets possibles et les mouvements venant enrichir et modifier chaque ensemble à chaque interaction.

Ainsi, dans une approche ascendante, les étudiants peuvent commencer le traitement de l'*input* avec leurs propres questions ou en réalisant une tâche proposée par l'enseignant. Notons que les questions qui émergent au contact de l'*input* proviennent également en partie des connaissances préalables des étudiants (aussi bien sur la L2 que sur l'histoire, la littérature et les autres domaines) qui, par confrontation avec l'*input*, permettent de questionner certaines zones du texte. Ces questions ou tâches, dans leur réalisation, vont venir modifier la perception et la compréhension de l'*input* en construisant progressivement un sens dans l'acte de lecture, et, dans le même temps, elles vont également venir modifier les connaissances préalables. En effet, ces dernières, par l'exposition et la manipulation de nouvelles données, viennent elles-mêmes s'enrichir. La figure met également en évidence que les productions (*output*) au sein des tâches proposées ou des recherches collaboratives, toutes effectuées à partir de l'*input* de départ, se posent

alors comme un *input* augmenté. Cependant, lors des travaux collaboratifs, l'enseignant à travers ses *feedbacks* ou les pairs à travers des demandes d'explication ou d'explicitation, vont mettre en place des espaces de médiations. Ce sont ces espaces qui appellent la mise en œuvre de micro-tâches ou tâches d'entraînement ou de remédiation quand cela est nécessaire (Narcy-Combes, 2005). Ces micro-tâches, dans notre contexte, peuvent émerger d'un problème langagier ou littéraire. Enfin, la totalité de ces lectures, productions, constructions de sens à travers de multiples interactions – au niveau des données, des processus et des acteurs – permet alors de procéder à une sélection pour réaliser une production personnelle, qui, elle, peut alors être évaluée.

9.2.2. Les rôles au sein du dispositif

Les dispositifs en ligne ou hybrides permettent de redéfinir les rôles des acteurs en présence. En effet, si dans un dispositif d'enseignement centré sur l'enseignant, les rôles sont plus ou moins fixes et délimités, les dispositifs ouverts modifient ces rôles dont les frontières deviennent plus poreuses en raison des dynamiques qui se créent comme nous venons de le voir. Ainsi, il n'y a plus une personne détenant le savoir à transmettre mais chacun participe à construire ces savoirs. La figure ci-dessous permet de visualiser les différents rôles joués par les acteurs en termes d'action dans le dispositif avec les rôles et actions de l'enseignant dans la partie inférieure et ceux des apprenants dans la partie supérieure :

Apprenant

Actions	Lecture	Questions individuelles	Recherche/ réflexion collaborative	Organisation / sélection	Synthèse / *Intake* personnel	
Dispositif ➔	***Input***	**?** ***(en classe/ en ligne)***	**Écriture collaborative** ***(en ligne)*** **Discussion** ***(en classe)***		**Production individuelle**	➔
Actions	Choix	Guide de lecture / questions	Feedback	Feedback	Évaluation	

Enseignant

FIGURE N°6 : ROLES ET ACTIONS DES ACTEURS DANS LES DIFFERENTES PHASES DU DISPOSITIF

L'enseignant se place en fournisseur / décideur de l'*input* initial puis il joue le rôle de guide/modérateur/médiateur et finalement d'évaluateur. Il est donc dans un rôle « traditionnel » au début et à la fin du dispositif. Ce rôle traditionnel est dans une certaine mesure imposée par le contexte institutionnel. Ainsi, le rôle d'évaluateur pourrait-il être redéfini à travers une évaluation par les pairs dans un autre contexte par exemple, mais le contexte universitaire exige en général une évaluation individuelle par l'enseignant comme gage de qualité/neutralité. De l'autre côté du dispositif, l'apprenant reçoit l'*input* proposé mais prend ensuite en charge la réflexion, l'ajout d' « *input* associé » à travers sa recherche personnelle qu'il partage et discute avec les autres étudiants. L'étudiant dans le dispositif est donc lecteur, puis il questionne le texte, relève les éléments qui lui posent problème ou lui semblent pertinents pour une étude, puis mène une réflexion collaborative sur ses questions et celles des autres pour ensuite sélectionner et organiser le tout. Cet enchaînement doit alors aider l'étudiant à construire sa propre réflexion sur le texte initial.

9.2.3. L'individualisation du suivi

Chaque espace décrit ci-dessus va de pair avec des *feedbacks* réguliers de la part de l'enseignant et des pairs. En effet, le travail collaboratif permet la mise en place de *feedbacks* initiés par les pairs qui valident par accord ou invalident la proposition des uns ou des autres, ce qui mène à des négociations. Un autre type de *feedback* vient de l'enseignant. Ces *feedbacks* peuvent prendre deux formes : une forme positive, d'une part, que N. Guichon et S. Drissi (2008) appellent « *renforcement positif* » qui consiste à valider, encourager l'étudiant dans ce qu'il produit et des « *alertes* » ou *feedbacks* négatifs d'autre part, visant à souligner les écarts entre production d'étudiants et production conforme attendue. Dans les trois cas de figures mentionnés – entre pairs, de l'enseignant sous forme positive et de l'enseignant sous forme négative – il s'agit de (re)cadrer la discussion et la réflexion, de guider vers les points les plus pertinents par rapport aux objectifs visés, de relancer lorsqu'un blocage apparaît et d'encourager. Ces *feedbacks* peuvent aussi contribuer à décadrer la réflexion afin d'ouvrir la discussion ou la réorienter pour explorer un aspect distinct. Ce *feedback* régulier sur des documents d'écriture collaborative où il est possible de voir les contributions et modifications de chacun permet à l'enseignant de s'entretenir quand nécessaire avec un étudiant en particulier soit pour le pousser plus loin, soit pour aider, à l'aide de micro-tâches, un étudiant qui aurait plus de difficultés.

9.3. Pistes pour une mise en place du dispositif

À partir des résultats des observations et des entretiens croisés avec les théories, il est possible de voir quelques pistes pédagogiques et didactiques se dégager. Notre réflexion prend appui sur les processus de lecture et leurs composantes tels que Giasson (2007, pp. 16) les a décrits dans ce schéma :

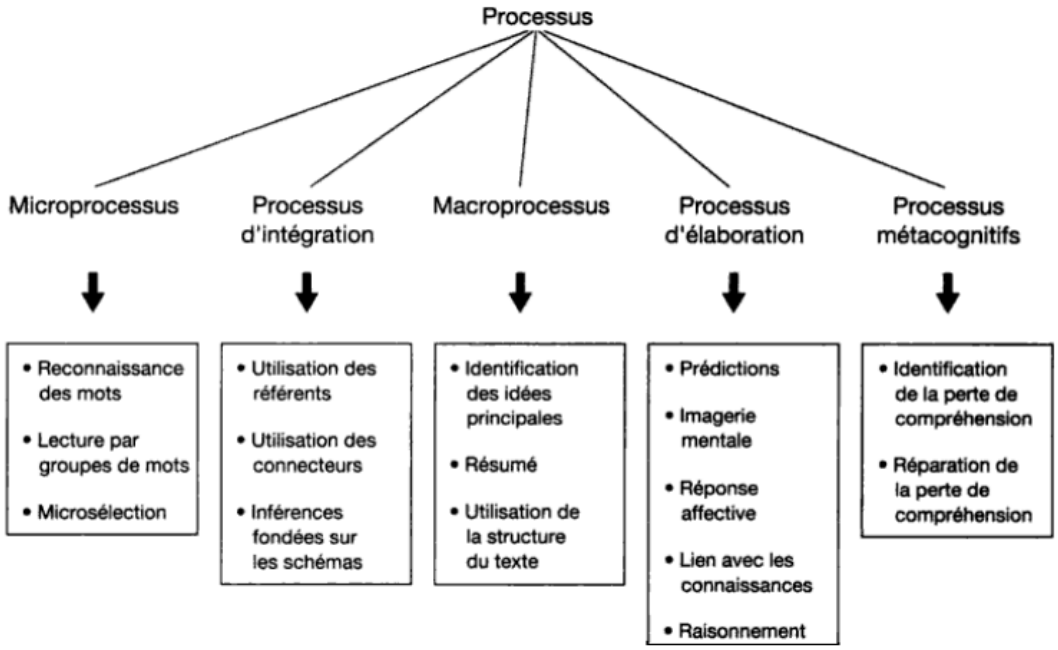

FIGURE N°7: LES PROCESSUS DE LECTURE ET LEURS COMPOSANTES (GIASSON, 2007)

9.3.1. Le dispositif : entre distance et présentiel

Le dispositif, tel que représenté dans la figure n°8 ci-dessous, met en évidence les éléments qui se trouvent dans la partie en ligne dans la partie supérieure, avec également, comme le montre la partie inférieure de la figure, des retours en classe sous forme de discussions, d'échanges, de confrontations à l'oral pouvant alors se référer aux travaux effectués en ligne. Dans le sens inverse, les étudiants peuvent aussi puiser dans les discussions en classe pour compléter les réflexions en ligne.

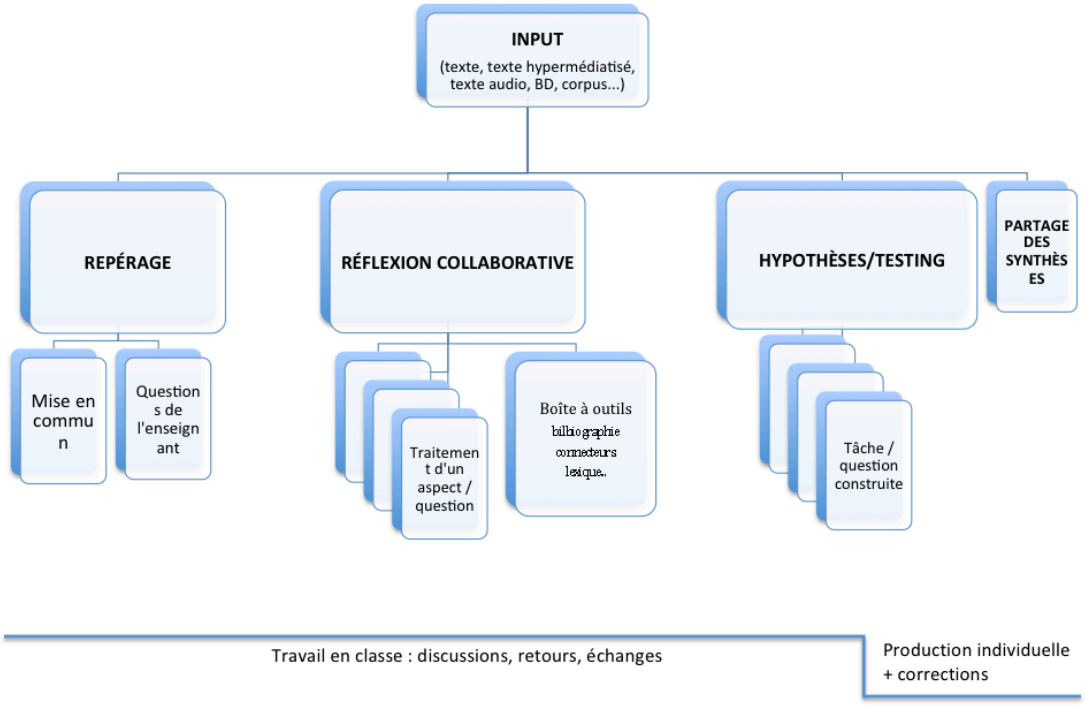

FIGURE N°8 : ARBORESCENCE DU DISPOSITIF

L'arborescence met donc en évidence une structure proposant des ensembles dans lesquels il est possible de naviguer comme nous l'avons vu dans la figure n°5 selon la dynamique de l'apprentissage et des besoins ressentis. Comme nous l'avons présenté dans la section 9.2.1., le dispositif a pour point de départ des supports servant d'*input*, qui ont pour but de lancer le travail qui peut, dans une approche mixte, être initié par des questionnements venant de la lecture des étudiants et/ou venant de l'enseignante par rapport à un objectif visé. Ainsi, les questions que les étudiants se posent à la lecture des textes ne sont plus considérées comme des digressions par rapport à la discussion principale mais comme de véritables repères ou tremplins dans la construction d'un sens. Comme nous l'avons vu avec les travaux d'I. Gruca (2010), les étudiants de L2, par leur statut centré sur la construction d'une communication compréhensible et relativement normée, sont à même de repérer des effets de langue et/ou de style qui représentent des potentiels pour une lecture littéraire comme un traducteur en phase préparatoire relevant les zones d'ombres (Plassard, 2007). En effet, si les questionnaires pré-établis privilégient des questions portant sur l'intrigue et les personnages, soit sur ce que S. Roch-Veiras (2013) appelle « *l'émotion fictive* » du lecteur, dans la mesure où il s'agit d'éléments plus simples à formuler en termes de questions explicites, les questionnements initiés par les étudiants, quant à eux, peuvent également recouvrir des interrogations davantage liées à « *l'émotion*

artéfact », soit celle relevant du style et de l'écriture. Le dispositif propose donc aux étudiants, à partir de supports et d'espaces ouverts, la possibilité de construire une lecture, progressivement et de façon collaborative, en s'appropriant ces différents espaces proposés comme repères exploitables (un espace de repérages, un espace de questionnements et réflexions, et un espace de vérification d'hypothèses). Ces espaces permettent une progression souple et non linéaire, contrairement aux discussions spontanées, dans la mesure où le dispositif devient le support de traces physiques consultables et modifiables à tout moment. Le dispositif, par son ouverture et sa dynamique, accepte l'indétermination de la lecture (Gervais et Bouvet, 2007 ; Poulin, 2007).

9.3.2. De l'exposition à la production

Le choix des corpus est une étape importante dans la mise en place d'un cours de littérature. Cependant, une fois le choix effectué, il est important de trouver des modes d'accès adéquats à ce corpus de sorte qu'il puisse être exploité de manière à atteindre les objectifs fixés.

9.3.2.1. Présentation et choix des inputs

La première partie du dispositif, qui présente les supports proposés servant d'*input*, représente deux aspects importants : le choix de ces supports et leur mode de présentation afin de constituer un *input* significatif. Le premier choix dans les observations réalisées et, qui est le choix le plus évident pour un cours de littérature, est le texte. Cependant, comme nous l'avons vu, la lecture du texte est déjà une étape complexe qui prend du temps et demande souvent de nombreuses interruptions pour chercher du vocabulaire ou des références incomprises. Ces interruptions empêchent une mise en mémoire efficace et limite la création de liens entre les éléments en présence pour construire du sens et comprendre de façon fluide (Chanier, 1998). Ici, le mode de présentation de ce médium est donc à (re)penser pour le rendre plus accessible au sein d'un dispositif permettant médiatisation et médiation (Bourdet, 2007). Il ne s'agit pas de trouver un mode unique de présentation ni un type unique de ressources, mais peut-être est-il bénéfique de les varier afin de faciliter la phase de déchiffrage et de reconnaissance effectuée par les microprocessus en jeu dans l'acte de lecture ainsi que de favoriser le développement de

processus permettant notamment un travail sur la polysémie, sur la mise en relief d'effets ou encore l'intertextualité.

La lecture hypermédiatisée pour l'obstacle lexical

On peut proposer une lecture hypermédiatisée, procédé qui est développé dans la partie suivante dans la présentation d'une expérience réalisée sur le terrain. Ce mode d'accès vise à rendre la lecture plus rapide (Aust, Kelley et Roby, 1993 ; Lomicka, 1998 ; Roby, 1999) en proposant des traductions disponibles à la demande sans quitter le texte des yeux, ce qui réduit les « split-up attention » (Lomicka, 1998). Ce type de médiation dans l'acte de lecture, s'il est critiquable, car donner la traduction d'un mot peut participer à la clôture du sens, représente néanmoins un support pouvant aider le travail préparatoire des étudiants en diminuant la surcharge cognitive liée aux obstacles dans les processus de bas niveau afin d'avoir une vision globale du texte. En effet, nous avons vu avec le cercle herméneutique la nécessité d'effet de panorama-zoom pour pouvoir appréhender un texte de façon fine (voir chapitre 7). Or, les étudiants, lors des premières lectures ont du mal à atteindre une première vision panoramique du texte.

Le « dire » du texte

On peut également proposer un texte lu à écouter. S. Nes (2003), dans le cadre du « paired-reading » a mis en évidence l'impact sur la compétence de lecture lorsque cette dernière est effectuée avec un lecteur confirmé (« *skilled reader* »). En effet, pour un apprenant de L2, la compréhension est parfois entravée, comme nous l'avons déjà vu, par une trop grande attention portée au déchiffrage, ce qui empêche de segmenter la phrase en fonction des groupes, pourtant nécessaire à une bonne compréhension. Il en va de même pour les intonations, qui font, cependant, déjà partie d'une approche interprétative. Ainsi, une lecture fluide dans un premier temps, et les intonations, les emphases, les effets de voix dans un second temps peuvent aider à accéder à un sens, à une lecture possible du texte. Mais cet *input* pourrait tout aussi prendre la forme d'un texte que les étudiants pourraient « dire » à voix haute en s'enregistrant pour ensuite s'écouter et relever les zones « obscures » où, dans la voix on pourrait « lire les aspérités significatives du texte » (Martin, 2005).

La bande dessinée

La bande dessinée, comme nous l'avons déjà montré et développé dans le premier chapitre[62], est un support fertile car la lecture de l'image peut être aussi plurielle que la lecture d'un texte mais la phase de déchiffrage est, elle, plus abordable, au moins en surface. Par ailleurs, ce médium, qui peut allier textes et images ou images uniquement dans le cas des bandes dessinées muettes, permet un travail sur de nombreux points similaires au texte littéraire : la narration, les personnages, le concept d'autobiographie, la description, la focalisation, l'intertextualité, le symbolisme, etc.

Le groupement de textes /supports

Nos observations ont montré le recours à une approche thématique pour deux des trois cours de littérature et l'entretien avec une des enseignantes met bien évidence l'objectif de confronter des textes entre eux (textes littéraires et articles non littéraires dans ce cas). Ce dispositif peut donc également proposer comme *input* un corpus. Ce dernier peut alors présenter des textes « bruts » mais aussi associer ces différents modes de présentation afin de recourir à différentes stratégies de lecture.

Le choix de l'*input* initial est important pour la suite des activités. L'*input* doit être suffisamment riche pour pouvoir déclencher un questionnement ou une réflexion, ce que C. Tauveron (Tauveron, 2002) appelle les « textes réticents » ou « proliférants ». Nous avons vu que dans le cadre d'une lecture littéraire, une mise en réseau de corpus, de connaissances, de références culturelles, historiques et littéraires comme une bibliothèque mentale est nécessaire. Cependant, cette bibliothèque mentale ne peut pas être programmée en avance. En effet, cette dernière est le résultat d'une sélection interne personnelle qui correspond à l'*intake*, soit ce qui est assimilé, propre à chacun. Cela est donc facilité par une exposition accrue à de la matière significative. Ainsi, varier les supports permet de diversifier les *inputs* mais le mode d'exposition permet aussi aux étudiants d'accéder à ce que nous avons appelé un *input* augmenté, qui devrait élargir et aboutir à un *intake* plus construit car la mémorisation des données se sera produite par des voies variées et aura donc fait appel à des processus cognitifs différents. Par ailleurs, Z. Dörnyei (1994, pp. 281)

---

[62] Pour le détail, voir la section 1.3.4. intitulée « Le littéraire, au-delà de la textualité : l'exemple de la bande dessinée ».

montre que l'ouverture de l'enseignement à d'autres supports constitue un élément motivateur nécessaire dans ce contexte.

9.3.2.2. Structure et processus cognitifs

Dans le schéma de J. Giasson présenté ci-dessus (9.3), viennent ensuite les processus d'intégration qui portent sur l'utilisation de référents, de connecteurs, d'inférences. Ces processus peuvent correspondre davantage à des activités ou actions portant sur des éléments plus abstraits qu'il est nécessaire de repérer pour dépasser la compréhension des mots. Par exemple, si un travail est fait autour d'un champ lexical donné, le seul relevé de mots peut mener à un contre-sens ou ne pas avoir de sens si cela se fait de façon décontextualisée, sans prêter attention au texte dans son ensemble. C'est donc cette phase que nous qualifions de repérage (« *noticing* »). Ces repérages peuvent être effectués de deux manières : de manière « proactive » soit à l'initiative de l'enseignant ou « réactives » à la demande des étudiants (Temperman, De Lièvre et Lenz, 2009). L'enseignant peut proposer des activités de relevés techniques, des questions portant sur le sens et certains procédés selon les points sur lesquels il souhaite attirer l'attention. Ces exercices, si l'on fait un rapprochement avec l'enseignement des langues, apparaissent comme des exercices systématiques ou structuraux qui n'ont pas eu bonne presse pendant longtemps. Cependant, comme le souligne J-P. Narcy-Combes (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010), ces exercices ont bien leur place dans le processus d'apprentissage et d'acquisition d'automatismes à condition qu'ils fassent sens et ne soit pas détachés d'un tout. Il ne s'agit donc pas ici de faire du repérage comme une finalité en soi, mais comme une étape dans l'explication du texte qui a fonction d'élément-clé ayant donc fonction à être réemployé dans une phase ultérieure. Puis, le repérage se fait aussi par les étudiants de manière réactive à l'*input*. Ces réactions portent sur des incompréhensions langagières, référentielles ou sur des questionnements, jugements personnels et sont pris en compte comme éléments à approfondir pour lire et comprendre le texte.

Cette phase de repérage individuel fait écho à ce que J-P. Narcy-Combes (dans Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 86) souligne au sujet de l'attention dans ce type d'activités. En effet, selon lui, l'attention est limitée et sélective, ce qui signifie que chaque individu porte son attention sur des éléments différents. Prendre en compte cet aspect individuel du repérage est un point de départ intéressant car il permet de mettre en commun

les différentes observations exprimées sous forme de remarques écrites (*output*) pour créer une base de données pour une discussion ou une confrontation dans un document partagé (wiki, *GoogleDocs*…) ou encore par la mise en place de cyberenquêtes[63] pour les travaux concernant les recherches d'informations, que nous avons vues nombreuses dans les observations. Les cyberenquêtes peuvent être une bonne alternative aux problèmes liés aux manques de références pour situer ou comprendre certaines dimensions des textes étudiés tout en développant des compétences réflexives. Cette phase suit un modèle de coopération, à savoir que chaque individu produit quelque chose individuellement qui est alors mis en commun (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 24). Selon Z. Dörnyei (1994, pp. 279), les approches coopératives, par opposition aux approches compétitives ou individualistes, représentent un atout pour la motivation intrinsèque dans la mesure où elles permettent une plus grande implication et réduisent l'anxiété (Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev, 2011 ; Dörnyei, 1994). Ce dernier point est très important car dans les observations nous avons mis en évidence les doutes constants des étudiants dans leurs prises de paroles. Le travail collaboratif rend l'étudiant responsable de son apprentissage mais la responsabilité est partagée entre les pairs ce qui réduit la peur du jugement négatif. Nous avions vu cela dans un extrait au chapitre 7 (7.2.3.1.) avec une étudiante donnant une réponse à la suite d'un travail de groupe et finissant son intervention par « *c'est comme on pense* ». Ainsi, cette dernière remarque met en avant une forme de responsabilisation à travers le groupe. Par ailleurs, le travail collaboratif permet une co-construction par confrontation qui ne soit pas binaire comme c'est souvent le cas dans le collectif où il y a le groupe apprenant et l'enseignant. V. Castellotti (2014) porte une réflexion intéressante à ce sujet du soi et de l'Autre :

> *les autres ne sont pas tous les mêmes autres, ce que l'emploi du singulier a tendance à faire oublier et, en retour, ils ne renvoient pas non plus à un même qui serait cohérent. En d'autres termes, une interaction entre soi et des autres n'a pas le même sens qu'une interaction entre soi et l'autre : on peut bien sûr considérer que l'autre est pluriel, mais la tentation de construire à partir de cette expression une représentation symétrique fondée sur l'image du miroir reste grande, ce qui peut contribuer à empêcher la construction d'une interprétation complexe des relations humaines et sociales.*

---

[63] Le concept de « webquest » ou « cyberenquête » a été créé aux États-Unis en 1995 par B. Dodge et développé par T. March (2003). M. Catroux (2004) définit la cyberenquête ainsi : *« il s'agit d'une recherche d'informations sur des sites Internet pré-sélectionnés par l'enseignant, organisée autour de la résolution d'une tâche impliquant la participation active des étudiants, et reposant sur un travail collaboratif et autonome* ».

Le travail collaboratif permet donc une réflexion à travers une confrontation appelant des explications et justifications pour faire entendre son point de vue, sa compréhension aux autres et faisant ainsi évoluer la réflexion progressivement. Cette configuration prend alors en compte la complexité des relations et la diversité des points de vue. V. Castellotti, dans ce même article, met en avant le travail collaboratif comme création « *d'espaces d'interprétation riches et diversifiés* ».

9.3.2.3. Les productions au sein du dispositif comme traces de l'intake

Questionnement et réflexivité sur les textes

Outre le repérage, un autre ensemble dans le dispositif porte sur le questionnement et la réflexion des éléments relevés. Cette partie est en fait divisée en deux sous parties : une que l'on peut qualifier de brute, faisant appel aux macroprocessus, et une autre que l'on peut qualifier de construite. La première permet aux étudiants de confronter, discuter, sélectionner et organiser les éléments relevés ou questionnés de manière à pouvoir les exploiter. La deuxième partie de la ligne, elle, correspond aux processus d'élaboration qui permettent la construction d' « une réponse » ou d'une lecture du texte organisée. Cette construction peut garder les différentes lectures proposées par chacun mais il s'agit en quelque sorte de tester les hypothèses émises lors du repérage et de la formulation des premiers questionnements en faisant des liens avec des connaissances, des éléments trouvés dans la recherche collaborative et son ressenti personnel. On passe alors d'un travail coopératif à un travail collaboratif où chaque individu travaille sur la même tâche en même temps (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 24).

Notons que l'arborescence apparaît de façon linéaire par souci de clarté dans la présentation des différents ensembles, cependant, l'usage n'est pas linéaire car il est possible de passer d'un ensemble à l'autre. Le repérage peut être la première phase de travail à partir du traitement de l'*input* mais au cours de la réflexion, il est possible et probable de se rendre compte que d'autres repérages soient nécessaires. Ces différents ensembles sont donc à prendre dans une relation dynamique. Ces différents ensembles prennent en compte les différents modes de travail, ce qui permet de valoriser les apports individuels par la coopération ainsi que la co-construction par la collaboration. Ces

croisements contribuent alors à l'autonomisation et la responsabilisation grâce à une implication accrue.

Production personnelle

Enfin, le travail effectué en amont peut être utilisé comme base de données pour la production individuelle d'une synthèse (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2014), d'une explication personnelle ou d'un carnet de lecture afin, d'une part, de s'approprier la matière en réutilisant ce qui a été produit de façon personnelle dans la phase collaborative, et, d'autre part, de permettre à l'enseignant de mesurer ou du moins se rendre compte de l'*intake* de chaque étudiant tant au niveau des connaissances que des processus. En effet, comme nous l'avons déjà montré, il n'est pas possible de mesurer la compréhension mais uniquement les effets de cette dernière à travers des traces dans une forme de discours produit à la suite de la lecture. Ce type de travail permet donc de mettre en évidence ce qui a été sélectionné et retenu ; de même, l'organisation de la synthèse ou de l'explication peut révéler la complexité de la pensée (Bozhinova, Narcy-Combes et Zaouali, 2016). Le carnet de lecture permet, quant à lui, de repérer des traces des processus activés plus que le résultat d'une compréhension.

9.3.2.4. La place de la L2 dans le dispositif

Une des difficultés observée et mentionnée par les trois enseignantes de littérature lors des entretiens est le niveau des étudiants dans la L2. Si cet obstacle a déjà été abordé dans l'accès aux textes, il se retrouve également dans la discussion. Les observations montrent notamment des réponses formulées sous forme de mots-clés sans phrases, sans contexte, sans structuration du discours. Ces termes semblent être lâchés comme des éléments visant à rassurer d'une part l'enseignante par la démonstration d'un réemploi de termes clés et d'autre part l'étudiant en se donnant l'impression d'avoir mémorisé quelque chose. Cependant ces réponses non construites montrent que le travail de conceptualisation et de construction d'un cheminement vers la compréhension n'est pas acquis et pose donc un problème dans la production. Ainsi, lorsque l'enseignante du cours FREN 425 rend les copies d'examens, montre-t-elle son mécontentement vis-à-vis des étudiants qui, selon elle, utilisent et répètent toujours les mêmes mots « sans aller plus loin ».

J-P. Narcy-Combes (2012) montre que le travail conceptuel en langue étrangère se fait difficilement et que ce dernier apparaît plus efficace s'il peut être effectué – ou partiellement effectué – à travers une langue mieux maîtrisée. Dans ce dispositif, le recours aux « *translanguaging* » (Bozhinova, Narcy-Combes et Zaouali, 2016 ; Madiba, 2013 ; Martin-Beltrán, 2014) dans la phase de repérage et de réflexion collaborative peut s'avérer favorable. La correction langagière, quant à elle, peut prendre place de façon plus systématique dans la partie visant à tester les hypothèses de manière construite et dans les productions individuelles qui sont le résultat final d'une recherche, d'une compréhension ou d'une analyse et s'ancrent donc dans un système au niveau de normes linguistiques mais aussi sociales et discursives.

9.4. Limites et précautions

Cependant, le dispositif, tel que présenté ci-dessus, montre également des limites ou des espaces pouvant devenir problématiques s'ils ne sont pas traités avec précaution.

D'abord, si, comme nous l'avons montré, les dispositifs en ligne ou hybrides peuvent jouer un rôle dans la diminution de la surcharge cognitive grâce à des modes d'accès variés aux supports et à un suivi plus individualisé, ils peuvent également être un facteur de surcharge cognitive s'ils ne sont pas utilisés de manière appropriée au contexte. En effet, J-C. Bertin et P. Gravé (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010, pp. 50) ont montré que la technologie pouvait provoquer une surcharge cognitive si les étudiants ne savent pas s'en servir. Il est donc nécessaire de penser des interfaces manipulables facilement et qui soient, dans une certaine mesure, intuitives. Toutefois, comme nous l'avons vu dans les entretiens avec les enseignantes (voir chapitre 8), le discours sur le TICE met en évidence une vision de ces dernières comme éléments ludiques venant rompre les habitudes plutôt qu'une vision convaincue des apports de ces technologies pour l'enseignement et l'apprentissage. Cette posture risque de déplacer la surcharge cognitive ailleurs en intégrant les TICE comme un support supplémentaire et non comme fondation du dispositif. En effet, le risque est d'ouvrir un espace en ligne qui ne propose pas plus de médiation que les dispositifs collectifs en présentiel. Dès lors, les étudiants peuvent se retrouver seuls face à une masse d'informations accessibles ce qui peut rendre le travail de sélection encore plus complexe (Gervais, 2004). Le dispositif doit donc être pensé comme un cadre s'ouvrant progressivement en proposant d'abord des espaces rassurants, notamment à travers des

cyberenquêtes ou des références précises dans un premier temps. Cette notion de cadre s'ouvrant progressivement rejoint la deuxième zone de risque du dispositif concernant l'autonomie. M-J. Barbot et M-J. Gremmo (2012) soulignent le paradoxe des TICE par rapport à la notion d'autonomie dans l'apprentissage :

> *(…) si les TIC développent bien l'autonomie, elles l'exigent au départ (Linard, 1996, 2002): là est la difficulté.*
> *(…)*
> *(…) le paradoxe de l'injonction à l'autonomie. Nous voyons en effet que, dans certains contextes, se développe, pour l'individu, apprenant ou non, une obligation à être autonome, qui fait l'impasse sur la dimension transitionnelle du processus d'autonomisation.*

Il ne s'agit donc pas de mettre les étudiants devant un ordinateur pour répondre à une question, car, hors mis la rupture dans la routine, ce type de dispositif ne peut pas être bénéfique car il ne prend pas en compte l'apprentissage dans sa structure complexe, dynamique et individuelle. Il est donc nécessaire que le dispositif se présente de façon claire comme un espace où il est possible de se retrouver facilement pour éviter le stress lié à la technologie et où les objectifs sont également clairement définis pour que chaque tâche ait un sens. Ainsi, il n'y a plus de repérage pour le repérage en soi mais il apparaît davantage comme une étape intermédiaire qui ne prend sens qu'au sein d'une image plus globale de la tâche.

Ce dispositif vise donc à diversifier les *inputs* pour varier les représentations mentales et favoriser la mise en réseau et la motivation et en conséquence la mémorisation. La diversification des *inputs* vise également à limiter la surcharge cognitive par le biais de supports plus visuels ou des modes d'appropriation différents par le « dire » par exemple.

Le dispositif rejoint les trois temps proposés par J. Buck et J. Mc Allister (2011) (un temps pour remédier aux difficultés, un temps pour rassurer les étudiants sur le fait de pouvoir être autonome et un temps pour réactiver les connaissances). Cependant, nous y avons ajouté des phases intermédiaires proposant davantage de renforcement.

Ce dispositif, par sa structure et par son ancrage dans le plurilinguisme est modulable et adaptable aux différents niveaux du cursus. En effet, un problème souligné par une enseignante lors de l'entretien est la rupture entre la première moitié du cursus centrée sur la langue et la deuxième moitié sur le contenu. Le problème de l'entrée en littérature en L2 vient donc également de ce modèle qui favorise l'exposition à la langue dans un premier temps et au contenu dans un second temps, cela sans intégrer les deux. Il

est communément admis que l'acquisition de la langue est fonction de l'exposition à cette dernière. On peut, dès lors, dire qu'il en va de même pour tout apprentissage. Les étudiants gagneraient donc en compétences si la construction de leur culture littéraire et de leur bibliothèque mentale débutait dès le début de leur apprentissage sous forme d'exposition à de la « matière culturelle » significative, adaptée à une formation universitaire avec d'une part un travail portant davantage sur la L2 au début et un travail conceptuel en langue première pour progressivement inverser, dans une certaine mesure, la tendance. Mais si l'étudiant a une base de données déjà intériorisée, le travail de réflexion à la fin du cursus sera facilité car il s'agira d'enrichir ces bases de données et non pas de commencer à les construire, tout en conceptualisant dans une langue étrangère pour finalement pouvoir produire des analyses faisant appel à des savoirs déclaratifs et procéduraux, qui, dans le contexte actuel, semblent devoir s'acquérir en l'espace de deux semestres.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons dessiné un cadre pour un possible dispositif afin de répondre aux obstacles et limites observés et commentés par les enseignantes et les étudiants. Nous avons montré le potentiel d'un dispositif permettant un travail médié et asynchrone plutôt que dirigé et synchrone. En effet, une approche médiée mais non dirigée donne la possibilité aux étudiants de prendre en charge leur apprentissage en fonction de leur besoin. La dimension asynchrone permet une meilleure réflexivité et une meilleure rétroaction en évitant les digressions observées dans les séances qui souvent semblaient faire perdre le fil de la réflexion et empêchaient la construction d'un sens réfléchi et organisé. Le dispositif présenté ici permet également d'observer l'acte de lecture en valorisant chaque étape de la réflexion au lieu de ne demander à voir que la production d'un résultat. Cet aspect a l'avantage de pouvoir proposer des rétroactions adaptées au fur et à mesure de la lecture et pas uniquement à la fin, par rapport à une production globale finale considérée comme non conforme.

Cependant, ce chapitre révèle également la difficulté de la mise en place d'un tel dispositif car cela demande des moyens et des compétences qui vont au-delà de la formation d'un enseignant de langue ou de littérature.

Chapitre 10 : Une expérience de lecture hypermédiatisée

Les analyses faites à partir des questionnaires distribués aux étudiants (chapitre 6), des journaux de bord hebdomadaires (chapitre 7), des observations (chapitre 7) et des entretiens (chapitre 8), ont montré que le premier obstacle ressenti aussi bien par les étudiants que par les enseignantes se trouve au niveau de la langue, et particulièrement du lexique, et des micro-processus qui se placent au début de l'acte de lecture et engendrent donc des effets négatifs sur les autres processus, le temps, la concentration et, en conséquence, sur la motivation et la confiance en soi en général. Cela a été confirmé également dans notre cadre théorique (chapitre 2). La lecture est un ensemble de processus complexe, et d'autant plus si elle se place dans un contexte de L2. Il a ainsi été montré que le recours fréquent au dictionnaire provoquait une segmentation de l'attention (Chun, 2001 ; Joulia, 2006 ; Lomicka, 1998), que le recours à Internet présentait le risque de naviguer d'une page à l'autre et de se perdre dans la multitude de données accessibles (Gervais, 2004) et que cela posait un problème par rapport aux choix trop nombreux à effectuer durant la lecture (Erçetin, 2010) empêchant alors la mise en mémoire de « *l'historique des déplacements* » (Chanier, 1998).

C'est pourquoi, parmi les différentes propositions de présentation de l'*input*, que nous avons faites dans le chapitre précédent, nous avons décidé d'expérimenter la lecture hypermédiatisée. En effet, nous avons vu que le travail préparatoire demandé aux étudiants consiste en général à lire les textes qui vont être travaillés en classe. Cependant, cette première lecture s'avère souvent laborieuse pour les étudiants, ce qui rend la compréhension, même superficielle, difficile. Nous avons donc émis l'hypothèse que la mise en place d'un espace aidant à la compréhension superficielle, permettrait d'augmenter la motivation d'une part, et, d'autre part, de se concentrer davantage sur une lecture plus fine par la suite.

Dans cette perspective, nous avons choisi de mettre en place une expérience de lecture sur deux modes : un mode « classique » avec la lecture d'une nouvelle en ayant à disposition toutes les ressources possibles, et un mode « hypermédia » permettant d'obtenir les informations nécessaires directement à la lecture du texte.

Nous nous sommes penchée plus particulièrement sur l'usage de « *value closed-captions*[64] », soit de traductions de termes dans un contexte donné et non de « *signification glosses* » qui donnent la définition des mots (Roby, 1999).

10.1. Lecture hypermédiatisée : tour d'horizon des expériences existantes

De nombreuses expériences ont déjà été faites pour comparer l'impact de l'utilisation des outils hypermédias sur la lecture. Ces expériences visent, néanmoins, le plus souvent l'impact sur l'acquisition du lexique à travers la lecture (Aust, Kelley et Roby, 1993 ; Chun et Plass, 1996 ; Joulia, 2006 ; Lomicka, 1998 ; Lyman-Hager, 1997). Ici, l'acquisition du lexique n'est pas ce qui nous intéressera en premier lieu. Partant de l'hypothèse que l'enseignement-apprentissage de la littérature est freiné en raison du temps et des efforts mis dans l'acte de compréhension des mots, nous souhaitons voir dans quelle mesure le recours aux « hypermédias » pourrait réduire cette charge cognitive et donc favoriser la compréhension pour pouvoir travailler davantage les textes dans une approche visant une lecture littéraire. Cependant, les recherches existantes sur le sujet mettent en avant des résultats quelque peu contradictoires. J-T. Pujolà (2002), créateur de logiciels d'aide à la lecture en L2, souligne que les aides hypermédias auraient un impact plus significatif sur la compréhension que les aides sur support papier dans la mesure où elles diminuent le nombre d'interruptions de lecture. Il faut, toutefois, noter que ces expériences ont été réalisées sur des supports journalistiques et non littéraires. Cela signifie que la posture par rapport au texte diffère. En revanche, R. Aust, M-J. Kelley et W. Roby (1993) ne trouvent pas de différences significatives dans la compréhension d'un texte quand l'étudiant utilise des aides papier ou des aides hypermédias dans leur propre expérience portant sur des hispanophones étudiant l'anglais. Ils notent, néanmoins, une différence importante dans le temps utilisé. La lecture « hypermédiatisée » permet, pour une compréhension similaire, une lecture plus rapide. Ces auteurs soulignent que cela peut avoir un impact sur le rapport de l'étudiant à la lecture et trouver davantage de motivation si l'activité est moins longue.

---

[64] Nous avons traduit le concept de « *pop-up closed-captions* » par « fenêtres actives ».

10.1.1. Hypermédiatisation des textes : une aide pour la lecture ?

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique et plus précisément dans le deuxième chapitre consacré à la lecture en L2, cette dernière fait face à un déséquilibre entre les processus de haut et bas niveaux. En effet, une attention particulière se place sur le déchiffrage au niveau des mots et la recherche du lexique et des références manquants, ce qui empêche l'obtention d'une vision globale du texte lu. C'est ce que A. Sakar et G. Erçetin (2005) appellent « *split-up attention*[65] ». La mise en place de texte hypermédiatisé peut, donc, éviter, ou du moins réduire, le nombre d'interruptions dans la lecture (Chun, 2001 ; Lomicka, 1998) et diminuer la masse de données parmi lesquelles le lecteur doit effectuer des sélections (Chanier, 1998 ; Erçetin, 2010), par exemple lorsqu'il trouve différentes définitions d'un même mot. J. Davis (1989) souligne le fait que les fenêtres actives, dans la mesure où elles sont invisibles et discrètes, permettent à *« l'utilisateur d'obtenir autant ou aussi peu d'informations qu'il/elle le souhaite*[66] ». Cependant, les travaux de R. Aust, M-J. Kelley et W. Roby (1993) et J-T. Pujolà (2002) montrent que la présence d'aide pousse les étudiants à les regarder. L'étude menée par R. Aust, M-J. Kelley et W. Roby (1993) a révélé que les étudiants avec la possibilité de regarder des annotations regardaient deux fois plus de mots que ceux qui avaient uniquement à disposition des dictionnaires. J-T. Pujolà nomme ce profil les « *compulsive consulters* » et souligne le risque pour les lecteurs en L2 vérifier chaque mots par manque de confiance, ce qui pourrait entraver le développement de stratégies d'inférence. Dans ce cas, au lieu de surmonter l'obstacle lié à une trop grande attention portée sur les processus de bas niveau, les annotations hypermédiatisées peuvent avoir l'effet contraire en empêchant le lecteur en L2 de gagner en confiance lorsqu'il rencontre un texte avec des termes inconnus. Cependant, dans une approche progressive adaptée à l'apprentissage d'une L2, ce type d'outil peut faciliter et ouvrir un nouvel accès aux textes (Candel, 2008) pour un temps en réduisant la surcharge cognitive.

---

[65] Notre traduction : une attention fragmentée.
[66] Notre traduction

10.1.2. Lecture hypermédiatisée et niveaux de compréhension

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, les outils hypermédias pour la lecture en L2 ont principalement été utilisés dans le but d'améliorer l'acquisition du lexique et dans une moindre mesure pour évaluer l'impact de ces outils sur la compréhension des textes. À ce sujet, R. Aust, M-J. Kelley et W. Roby (1993) et W. Roby (1999) n'ont trouvé aucune différences notables au niveau de la compréhension dans les dispositifs ou sans annotations hypermédiatisées. En revanche, J. Davis (1989), L. Lomicka (1998) et J-T. Pujolà (2002) ont montré que ce type de supports contribuait, selon leurs expériences, à une meilleure compréhension du texte. Notons, toutefois, que J-T. Pujolà mentionne « *a deeper degree of understanding* » soit une compréhension plus approfondie. Ainsi, la compréhension littérale ou de surface est peut-être similaire avec ou sans hypermédiatisation mais cette dernière permettrait d'aller plus loin. M-A. Lyman-Hager (1997) souligne à ce propos que les résultats peuvent différer en raison du type de texte utilisé pour les expériences. Les résultats peuvent aussi varier en fonction des outils utilisés pour évaluer la compréhension : choix multiples (Pujolà, 2002), questions de rappel (Aust, Kelley et Roby, 1993 ; Chun et Plass, 1996), penser à voix haute (Lomicka, 1998). Un autre facteur pouvant influencer l'impact, qu'il soit positif, négatif ou neutre, des outils hypermédias est la manière dont l'outil fonctionne. Comme ce que nous avons déjà mentionné dans le chapitre précédent, G. Erçetin (2010) montre que ce type d'outil n'est efficace que s'il ne propose pas une quantité trop importante d'informations ou de liens qui forcerait le lecteur à effectuer de nombreuses sélections, ce qui reviendrait au même qu'une lecture traditionnelle. G. Erçetin (2010) et, bien avant, J. Rhéaume (1991) insistent sur l'importance du type d'informations fourni qui pourra soit faciliter soit entraver la compréhension : si le contenu des annotations est paradigmatique, la compréhension sera davantage facilitée que si le contenu est syntagmatique, qui lui, pourrait provoquer une surcharge cognitive au lieu de la réduire.

10.2. Mise en place de l'expérience

À partir des résultats des expériences présentées ci-dessus, nous avons donc souhaité réaliser une expérience qui nous permette à notre tour d'évaluer le degré de

compréhension d'un texte, le temps utilisé ainsi que le sentiment de l'étudiant à l'issu de la lecture dans notre contexte.

10.2.1. Cadre de l'expérience

10.2.1.1. Participants

L'expérience a été réalisée grâce à la participation volontaire de quatre étudiants de troisième année et dix étudiants de quatrième année. Nous avons choisi de faire l'expérience avec des étudiants des deux dernières années du cursus car ils ont un niveau en L2 qui se situe entre le niveau B1 et B2. De plus, au moment de l'expérience, les étudiants de quatrième année avaient déjà suivi deux cours de littérature alors que les étudiants de troisième année venaient à peine de commencer le cours introductif (FREN321). Nous voulions également comparer les réponses entre les étudiants ayant reçu une formation et les autres, cependant, trop peu de troisième année se sont portés volontaires pour pouvoir véritablement comparer ce paramètre.

10.2.1.2. Présentation du dispositif

Le dispositif de l'expérience propose deux modes de lecture d'un même texte[67] : un mode ordinaire avec un format vierge du texte[68] et un mode dynamique avec un format hypermédiatisé[69] à l'aide de fenêtres actives. Les deux textes étaient donnés en ligne. Le texte contient 990 mots et la version hypermédiatisée propose 64 mots traduits[70] en arabe indiqués par un point d'interrogation (?). Les traductions apparaissent sous forme de fenêtres actives au passage de la souris. Un extrait de la page *Wikipedia* sur l'auteure est également proposé sous forme de fenêtre active au début de la nouvelle. Ceci est la seule indication qui ne soit pas directement liée à la langue. Le choix de donner principalement des traductions vise à éviter une surcharge au niveau des informations mais aussi du temps

---

[67] Le texte proposé est une nouvelle de Leïla Sebbar, *La fille avec des Pataugas* (2003). Pour plus de détails, voir la section 10.2.2.
[68] Texte vierge : http://fleuh.fr/mon-doctorat-et-moi/texte-vierge-n1/
[69] Texte avec références « hypertextes » : http://fleuh.fr/mon-doctorat-et-moi/texte-hypermedia-n1/
[70] Les traductions ont été faites par J.L. Austin (Institut des Hautes Études Internationales et du Développement, Genève, Suisse) et B. El Omari (Université de Birzeit, Palestine)

de lecture et des interruptions, comme nous l'avons vu plus haut. Le but de ce format est de permettre une lecture relativement fluide et de rendre compte de l'attitude des étudiants par rapport à un premier contact avec un texte.

10.2.1.3. Déroulement de l'expérience

Les étudiants s'étant portés volontaires ont été placés au hasard sur le support hypermédiatisé ou le support vierge. Sept étudiants ont fait l'expérience sur le texte vierge et sept sur le support hypermédiatisé, chaque groupe était fait de cinq étudiants de quatrième année et deux de troisième année afin d'équilibrer les niveaux pour ne pas fausser les résultats.

L'expérience s'est déroulée dans une salle informatique de l'université. Aucune limite de temps n'était donnée. Les étudiants avaient pour consigne de prendre le temps nécessaire pour comprendre le texte et répondre aux questions. Cependant, aucune question n'était obligatoire. La moitié travaillant sur le texte vierge avait à disposition un dictionnaire français, un dictionnaire français-arabe, un dictionnaire des synonymes et un accès illimité à Internet. L'autre moitié travaillant sur le texte hypermédiatisé n'était pas autorisée à utiliser d'autres outils que ceux inclus dans le texte sous forme de fenêtres actives.

10.2.2. Présentation des supports

10.2.2.1. Le choix du texte

La nouvelle, *La jeune fille avec des Pataugas* de Leïla Sebbar, met en scène une mère qui, au hammam, entend des femmes parler de sa fille. La rumeur dit que sa fille a été vue sur une photo et qu'elle voit des hommes. Le texte se concentre sur la mère, dévastée par l'idée que sa fille vende son corps aux hommes. Ce n'est qu'à la dernière ligne, que l'on comprend le contenu de la photo. La nouvelle se termine avec la phrase « *Sa fille a pris le maquis* ».

Le texte choisi pour l'expérience est une nouvelle car, à la différence de l'extrait d'une œuvre, il nous a semblé que avoir accès au texte intégral permettrait aux étudiants

d'avoir toutes les informations sans émettre d'hypothèses sur ce qui possiblement précèderait ou succèderait à l'extrait.

Cette nouvelle de Leïla Sebbar nous a paru intéressante car elle permettait, dans une certaine mesure, de jouer sur le couple proche/distant. Le contexte de la nouvelle comme le contexte de notre terrain se trouve dans le monde arabe, cependant la nouvelle se passe au Maghreb alors que notre terrain se trouve dans le Machrek. Puis ce texte traite de la résistance. Si la nouvelle se place dans le contexte de l'Algérie et de la (dé)colonisation, la notion de résistance est connue et centrale dans la culture des étudiants mais dans leur contexte propre palestinien notamment par rapport à l'occupation[71] et la colonisation[72] israélienne. De plus, sur le plan formel, le texte présente un rythme et une structure particulière qui pouvaient constituer un élément observable pour les étudiants ayant reçu une formation littéraire plus technique ou formaliste.

La nouvelle a donc été choisie pour sa forme, sa longueur, sa langue mais aussi ses thèmes (colonisation, résistance, place des femmes dans un conflit, etc.) qui pouvaient intéresser les étudiants, ou du moins faire écho à certains éléments familiers sans être pour autant véritablement connus. Une certaine familiarité avec le sujet d'un texte est un facteur important pour la compréhension (Erçetin, 2010) mais une part d'inconnu est également nécessaire pour stimuler la curiosité (Tauveron, 2001).

10.2.2.2. Le questionnaire

Nous avons choisi de faire le questionnaire à l'écrit dans le but d'obtenir une trace « moins contrainte ». En effet, le questionnaire étant anonyme, l'étudiant est plus libre à l'écrit car il n'y a pas de « confrontation » étudiant-chercheure, ce qui peut réduire les risques de peur du jugement. De plus, le fait que le questionnaire soit écrit, cela permet à l'étudiant de prendre davantage son temps et de revenir au texte quand bon lui semble.

Le questionnaire accompagnant le texte a été crée sur *GoogleDocs*. Il est divisé en trois parties : comprendre l'histoire, traiter des procédés formels, évaluer le format de

---

[71] Rapport de l'ONU sur les droits de l'Homme dans les territoires palestiniens occupés depuis 1967 : https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/101/98/PDF/G1410198.pdf?OpenElement

[72] Pour un aperçu de la question palestinienne sur la colonisation : http://www.un.org/french/Depts/palestine/issues_colonies.shtml

lecture. Parmi les questions, on retrouve les éléments proposés par C. Tauveron (2005, pp. 78-79) : une phase de reformulation, une phase de positionnement par rapport au texte (questionneur/répondeur), une phase portant sur le comportement de l'élève seul face au texte et au sein de la communauté interprétative. Cependant, cette grille est proposée pour une activité en interaction entre pairs. Dans notre cas, les étudiants ont répondu seuls aux questions.

Première partie : Comprendre l'histoire

Le but de la première partie du questionnaire est avant tout d'évaluer la compréhension littérale ou superficielle du texte comme première étape de lecture. Cependant ces questions sont posées sous la forme de « Que peux-tu dire de… » de façon à laisser l'étudiant répondre de manière plus large, plus interprétative s'il le souhaite. Les questions de cette section portent sur les personnages, les lieux et les objets suivies de deux questions de rappel : une sur l'évolution de l'histoire et une demandant à l'étudiant de résumer ce qu'il a compris. L'ordre de ces questions permet également de guider la lecture en attirant l'attention sur différentes composantes pour finalement assembler le tout.

Deuxième partie : Traiter des procédés formels

Dans la deuxième partie, les étudiants sont amenés à commenter la structure, les thèmes et le rythme et les liens possibles avec d'autres lectures ou expériences. Cette section reprend donc les activités de repérages que nous avons observées dans les cours et, de nouveau, les questions sont posées en termes de « que peux-tu dire de… » de façon à laisser l'étudiant libre de s'arrêter au repérage ou de l'utiliser pour une justification plus poussée.

Les questions de ces deux premières sections orientent la lecture vers la restitution d'éléments plutôt que la construction personnelle d'une compréhension fine du texte. Nous avons fait ce choix, car, l'objectif de cette expérience, est avant tout d'étudier l'impact des lectures hypermédiatisées sur les lectures que l'on peut qualifier de préparatoires visant d'abord la compréhension littérale.

Troisième partie : Évaluer le format de lecture

La dernière partie du questionnaire porte sur l'opinion des étudiants par rapport au texte, aux questions en termes de facilité/difficulté. Les étudiants doivent également dire

dans quelle mesure ils ont eu recours aux fenêtres actives et si ces dernières ont été utiles pour les étudiants sur le format actif, ou pour le format vierge, dans quelle mesure ils ont eu recours aux dictionnaires ou à Internet.

10.3. Résultats et discussion

10.3.1. Les effets des fenêtres actives sur la compréhension

La première partie du questionnaire permet de mettre en évidence un premier niveau de compréhension dans le sens de saisir l'intrigue de façon générale mais aussi de l'attention portée aux éléments permettant de comprendre cette intrigue.

	Format vierge (sur 7 étudiants)	**Format hypermédiatisé (sur 7 étudiants)**
Compréhension littérale conforme	3	6
Parler des personnages avec au moins une caractéristique	4	7
Parler des lieux	1	3
Parler des objets	4 dont 2 mentionnant la photo	3 (mais personne ne parle de la photo)

TABLEAU N°40 : REPONSES A LA PREMIERE PARTIE DU QUESTIONNAIRE

Le tableau résume les réponses données pour chaque format. Les deux sections suivantes détaillent ces résultats.

10.3.1.1. De la compréhension littérale

Les réponses à la première partie du questionnaire montrent que seuls trois étudiants sur les sept avec le support vierge ont compris l'intrigue alors que dans le cas du format hypermédiatisé six étudiants semblent avoir compris. Les fenêtres actives semblent donc avoir eu un impact positif pour accéder au sens littéral et global du texte. Notons que parmi ceux qui n'ont pas compris l'histoire dans sa globalité, trois sur le format vierge et un sur le format hypermédiatisé ont eu un problème à saisir la fin du texte. Cette

mécompréhension peut venir de la structure du texte. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, la nouvelle se concentre sur une rumeur et ce n'est que dans les dernières lignes que l'événement principal est révélé. Cela met en évidence que, si les étudiants, pendant la lecture perdent leur concentration, la fin peut être facilement manquée. Si le lecteur tente de s'appuyer sur des stratégies d'inférence pour éviter de chercher trop de mots dans le dictionnaire, la compréhension peut être erronée. En effet, la construction du sens se sera basée sur les éléments progressivement repérés au fil de la lecture et cette fin « surprenante » ou « inattendue », pour reprendre les termes utilisés par les étudiants, peut être trop différente de l'horizon d'attente qui s'est constitué pour pouvoir le remettre en question. Toutefois, un étudiant (sur le texte vierge) n'a pas compris l'intrigue en raison d'un problème opposé. Il semble que cet étudiant ait relu le texte après avoir compris la fin et réinterprète tout le texte à la lumière du dernier paragraphe. Il ne saisit donc pas la rumeur de prostitution – bien que ce soit explicitement dit dans le texte, et comprend que la rumeur porte sur la fille qui comme combattante a été tuée et la fin vient confirmer sa mort. Les réponses de cet étudiant sont intéressantes car à aucun moment dans le texte, à part la fin, on ne trouve des indices sur le fait que la fille ait pu rejoindre la résistance.

10.3.1.2. De la précision dans les réponses sur la narration

Concernant les questions portant sur différents éléments de l'intrigue, on remarque que les étudiants ayant à disposition les fenêtres actives ont répondu de façon plus précise et avec plus de détails. Par exemple, à la question sur les personnages, six d'entre eux ont détaillé leur réponse en donnant un portrait de chaque personnage en s'appuyant sur les informations présentes dans le texte et deux ont tenté de transposer la figure de chaque personnage dans une signification sociale ou une interprétation du contexte social. Par contre, les étudiants sur le texte vierge sont restés vagues dans leurs réponses. Notons que trois d'entre eux ont seulement mentionné la présence de personnages principaux et secondaires sans plus de détails. Seul un étudiant dans ce format a dressé le portrait de chaque personnage.

Concernant la question sur les objets, il est intéressant de remarquer que si personne dans le format hypermédiatisé n'a relevé la photo parmi les objets significatifs, trois tentent

néanmoins d'associer les objets à un sens symbolique et deux parlent des objets en soulignant l'intention de l'auteur par ces choix. En revanche, les réponses des étudiants sur le format vierge mentionnent uniquement les objets trouvés.

10.3.2. Traitement des procédés thématiques et formels

À la question sur les thèmes du texte, les étudiants avec le support hypermédiatisé ont donné en moyenne trois thèmes alors que sur le format vierge les étudiants ont donné en moyenne un à deux thèmes. Notons également que pour ces derniers, le thème est souvent donné de façon très générale en termes de « thème social » par exemple.

Thèmes mentionnés	Nombre d'occurrences
Condition négative de la femme (soumission, injustice)	8
Guerre/résistance	7
Tradition	4
Social	3
Honneur	2
Amour de la patrie	2
Liberté	1
Mariage	1
Culture arabe	1

TABLEAU N°41 : THEMES TROUVES DANS LE TEXTE

Il est également intéressant de relever que le thème le plus représenté met en avant la condition négative de la femme, donc avec un jugement, ce qui peut venir du fait que la majorité des participants étaient des femmes (11 femmes contre 3 hommes).

À partir de la section précédente et des thèmes repérés, on peut dire que la compréhension reposant principalement sur la compréhension du vocabulaire apparaît plus efficace quand les étudiants ont accès aux fenêtres actives. Cependant, quand il s'agit de regarder les aspects plus formels, la tendance observée s'inverse.

Description du rythme	Nombre d'occurrences	
	Format vierge	Format hypermédia
Rapide	4	1
Suspens	-	2
Perdu / confus	1	1
Surprenant à la fin	1	1
Sans réponse	1	3

TABLEAU N°42 : COMMENTAIRES SUR LE RYTHME DE LA NOUVELLE

Le tableau ci-dessus montre que seul un étudiant sur le format vierge n'a pas répondu à la question portant sur le rythme de la nouvelle alors que trois sur le format hypermédiatisé ont laissé la case blanche. Par ailleurs, pour ceux qui ont répondu à la question, la formulation est intéressante. Les étudiants avec le texte hypermédiatisé répondent à la question en donnant leur sentiment personnel ou leur implication dans l'acte de lecture en montrant qu'ils avaient hâte d'arriver à la fin du texte pour connaître la « vérité ». Ils mentionnent le suspens et l'excitation comme rythme alors que les étudiants sur l'autre format répondent de façon plus descriptive et détachée du texte en termes de rapidité. Cette différence peut peut-être révéler une différence d'attitude en fonction du support. En effet, il apparaît que les étudiants avec le texte hypermédiatisé sont plus captivés par l'histoire et commentent donc en termes de ressenti personnel face à la lecture. Cependant, c'est sur ce mode de lecture que le plus grand nombre d'étudiants n'a pas répondu à la question du rythme. Cela laisse entrevoir, peut-être, qu'en étant trop captif de l'intrigue, l'attention ne se pose moins sur d'autres éléments.

Ces résultats montrent que les fenêtres actives ont aidé les étudiants pour une compréhension littérale en saisissant plus de détails, cependant, en ce qui concerne les éléments non-textuels, ce support n'apparaît plus aussi bénéfique.

10.3.3. Format de lecture et réception

10.3.3.1. Lecture hypermédiatisée et temps de lecture

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, le facteur temps est un élément important à considérer car si on observe une compréhension plus fine avec le

support hypermédia mais que l'étudiant a pris plus de temps, la qualité de la compréhension ne vient peut-être que du temps consacré à la lecture. En revanche, si la compréhension est plus détaillée avec un temps similaire ou moindre, l'effet bénéfique des annotations hypermédiatisées semble se confirmer (Roby, 1999).

Dans notre expérience, les étudiants avec le texte hypermédiatisé ont pris en moyenne 75 minutes pour lire et répondre aux questions. L'autre groupe a pris en moyenne 85 minutes. Ces résultats rejoignent ceux de R. Aust, M-J. Kelley et W. Roby (1993) et L. Lomicka (1998) concernant la vitesse de lecture. Cependant, nos résultats ne montrent pas un écart très important entre les deux modes de lecture sur le plan du temps. Par contre, si l'on croise temps de lecture et qualité des réponses, on observe un impact positif de l'utilisation de fenêtres actives au lieu de dictionnaires ou autres outils extérieurs au texte. Les écarts dans les réponses des étudiants en termes de quantité fournie et de précisions données peut être révélateur du fait que les étudiants sur le format vierge ont dû passer plus de temps à la lecture du texte et moins pour répondre aux questions alors que le groupe avec le format hypermédiatisé ont pu se consacrer davantage aux questions dans la mesure où la lecture leur a demandé moins d'efforts.

10.3.3.2. Effets de l'hypermédiatisation sur l'attitude des étudiants

Les étudiants à travers leurs réponses aux questionnaires « pré-cours de littérature » (chapitre 6), leurs réactions dans les journaux de bord et leurs attitudes en cours (chapitre 7) ont mis en évidence une représentation et un ressenti de la littérature comme une discipline difficile. C'est pourquoi il est intéressant de voir si ces outils hypermédias peuvent avoir un impact sur les représentations et réduire le stress (Davis, 1989 ; Schmitt, 2006) lié à la littérature en contexte institutionnel.

Regard sur la difficulté du texte

La question de la difficulté est posée à deux reprises dans le questionnaire : d'abord de façon explicite et de façon implicite dans la question sur leur opinion sur le texte. En effet, dans les journaux de bord, nous avons vu que très souvent quand la réaction était qualifiée de négative, l'adjectif « difficile » apparaissait en général comme justification.

Éléments de difficulté	Nombre d'occurrences	
	Format vierge	Format hypermédia
Vocabulaire	5	2
La description initiale	3	3
Faire le lien entre les changements de lieu et de situation	2	2
Comprendre la fin de la nouvelle	1	-

TABLEAU N°43 : COMMENTAIRES SUR LES ELEMENTS JUGES DIFFICILES

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus montrent que la présence de fenêtres actives dans le texte diminue considérablement le ressenti de la difficulté lié au vocabulaire. Cependant, cela ne semble pas avoir d'impact particulier sur les autres éléments. Notons que deux étudiants sur le format hypermédiatisé ont également précisé explicitement que les traductions avaient rendu le texte plus facile. Cela signifie que pour ces deux étudiants, le vocabulaire du texte était considéré comme difficile. La mention de problème avec la description du début fait écho à ce que M-A. Lyman-Hager (1997) souligne concernant les expériences de lectures et l'importance de prendre en considération le type de texte étudié. En effet, cette difficulté montrée par les étudiants peut être comprise comme un manque d'habitude de lire des textes narratifs dans lesquels la description occupe une place importante. Les étudiants étant plus habitués à lire des textes informatifs ou argumentatifs où chaque élément a une utilité explicite et immédiatement reconnue, ils éprouvent des difficultés face aux longues descriptions car le processus de sélection des informations considérées importantes pour suivre le fil conducteur de l'intrigue est plus complexe. Les passages descriptifs deviennent alors des éléments perturbateurs.

Notons que tous les étudiants ont exprimé un sentiment positif envers le texte quel que soit le mode de présentation. Quatre étudiants (3 sur le format hypermédiatisé et 1 sur le format vierge) montre leur contentement d'avoir réussi à comprendre le texte. Six étudiants (3 sur le format hypermédiatisé et 3 sur le format vierge) donnent leur opinion sur le texte en montrant une implication dans le texte avec l'expression de la rage et de la colère face au sujet. Un étudiant sur le texte vierge montre toutefois une frustration de pas être capable de saisir tous les détails du texte, et un étudiant sur le format hypermédiatisé montre qu'il a aimé le texte mais précise que si cela avait été un examen, il aurait échoué. Le stress scolaire n'a donc pas disparu.

Recherche du lexique et compréhension du texte

Les étudiants travaillant sur le texte hypermédiatisé se sont montrés très satisfaits de l'outil. Seul un étudiant ne l'a pas trouvé utile. Parmi les étudiants satisfaits un a précisé que sans cet outil, il aurait passé beaucoup plus de temps à lire le texte et aurait perdu son intérêt pour le texte. Deux étudiants auraient aimé avoir plus de fenêtres actives pour les guider dans la lecture et éviter certaines confusions. Dans la même perspective, un étudiant a dit souhaiter avoir « quelqu'un » pour l'aider à faire les liens entre les éléments. Cela rejoint ce que nous avons vu dans les chapitres précédents : la médiation que ce soit en présentiel ou en ligne est un élément nécessaire pour réduire le stress des étudiants.

En ce qui concerne les étudiants travaillant sur le texte vierge, la majorité dit ne pas avoir cherché trop de mots. Un étudiant précise qu'il n'a cherché aucun mot car une enseignante lui a conseillé de deviner plutôt que de chercher chaque mot. Cet étudiant reconnaît ne pas avoir compris le texte à cause de cela et ajoute que s'il avait cherché les mots inconnus, il aurait utilisé Internet et pas le dictionnaire qui prend trop de temps. Trois autres étudiants ont dit avoir utilisé des dictionnaires en ligne pour des raisons de temps. Le facteur temps est donc mis en avant comme élément (dé)motivateur. Trois étudiants disent avoir cherché « beaucoup de vocabulaire » et un précise qu'il a cherché 18 mots. Il est intéressant de noter que sur la version hypermédiatisée, nous avions proposé 64 traductions soit trois fois et demi plus de mots que ce que l'étudiant a cherché. Cela révèle que les étudiants sur le format vierge ont cherché beaucoup moins de mots et ont donc dû s'appuyer davantage sur des stratégies d'inférence. Ceci peut expliquer l'écart dans les niveaux de compréhension entre les deux groupes. Cela révèle également que les étudiants, à ce niveau, ont besoin d'aide pour le lexique et que leur motivation est fortement liée au temps passé sur une activité.

Cette expérience, bien que très limitée étant donné le nombre de participants, semble révéler un impact positif des fenêtres actives sur les processus de bas niveau mais nettement moins sur les processus de haut niveau. Par ailleurs, les résultats ont montré que la lecture s'effectuait plus rapidement, car moins segmentée, et avec une compréhension plus détaillée grâce à l'hypermédiatisation du vocabulaire. Il est aussi intéressant de noter que les étudiants ont montré un accueil positif à ce type de dispositif.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a tenté de montrer le potentiel de ce type d'outils pour les premières lectures de surface afin de passer plus de temps en classe sur les éléments correspondant davantage à la lecture littéraire que sur des explications lexicales comme nous l'avons observé. En outre, au-delà de l'objectif de compréhension littérale du texte, il est possible que de tels outils favorisent également l'apprentissage du vocabulaire dans la mesure où le terme est lu directement dans son contexte sans interruption, et cela d'autant plus, si ce type de dispositif encourage les étudiants à lire plus. En effet, si les étudiants ressentent moins de difficultés et donc moins de stress à la lecture, il est possible que ces outils aident les étudiants à (re)trouver le plaisir de la lecture, de la découverte.

Notons néanmoins, comme pour le dispositif général présenté dans le chapitre précédent, que ce type d'outils nécessite une conception qui requiert des compétences informatiques et du temps pour que ce soit efficace.

Conclusion

T. Morrison (1998), en parlant de son écriture et de sa tentative de faire disparaître la couleur de ses personnages dans l'imaginaire de son lecteur, décrit l'acte d'écrire et la portée du littéraire ainsi :

> *Il faut donner au lecteur ce à quoi on n'a jamais droit : un regard immédiat, qui lui permettra de voir comme il ne voit jamais. Tout cela nécessite un nouveau discours, un nouveau langage.*

Cela rejoint Ch. Salmon (2000) qui souligne d'une part les dérives auxquelles la littérature fait face et, d'autre part, réitère l'importance de la créativité pour voir au-delà de ce que nous voyons :

> *Le Parlement international des écrivains, dans le souci constant d'éviter les pièges habituels de l'« engagement » : intermittence, narcissisme, instrumentalisation, voudrait créer un nouvel état d'esprit : affirmer le droit à la littérature, l'espace de la fiction. Non pas de manière purement déclamatoire, mais en essayant d'être inventifs, en créant des outils, des réseaux permanents, des agencements nouveaux afin de réactiver l'échange aujourd'hui entravé par la censure, mais aussi par la médiatisation généralisée entre ceux qui écrivent et ceux qu'on fait taire. Car il y a bien pire aujourd'hui que la censure individuelle, c'est l'espace culturel qui est en train de se mettre en place. Un espace culturel standardisé, homogénéisé, dominé par les grands standards médiatiques et les industries culturelles transnationales et qui ne laisseront que peu de place à l'expression des diversités et des minorités linguistiques et culturelles.*

Ces deux citations mettent en avant l'aspect créateur et pluriel de la littérature et son pouvoir de donner à voir des choses qui n'existent pas (encore/plus). Ch. Salmon (2000) dans sa conclusion, en faisant référence à G. Deleuze avec l'expression d'un « peuple qui manque », montre cela à travers des exemples concrets du monde actuel :

> *Si, comme l'a écrit Gilles Deleuze, l'une des fonctions de la fiction est d'inventer un peuple qui manque alors c'est ce peuple que nous représentons, c'est de ce peuple dont nous devons être le Parlement, le Parlement d'« un peuple qui manque ».*
> *(...)*
> *Le peuple qui manque c'est aussi et surtout le million de Tutsis massacrés au cours du génocide au Rwanda, et ceux qui ont survécu dont on dit qu'ils sont principalement menacés d'amnésie et de mutisme, le peuple qui manque c'est aussi le petit peuple des Yanomanis d'Amazonie qui disparaît jour après jour, cerné par les flammes et les épidémies avec la complicité de notre silence, c'est encore le peuple ogoni dont les compagnies pétrolières détruisent la terre et l'environnement, c'est aussi le peuple de Tchernobyl et celui de Sierra Leone, le peuple de tous ceux,*

> *qu'ils soient kurdes, arméniens, tibétains ou palestiniens, à qui manque la terre, et le grand peuple des réfugiés de toutes les races et de tous les pays, les déplacés, les apatrides, dont les migrations décrivent l'histoire inversée des guerres et des conquêtes...*

Or, la tradition de l'enseignement littéraire tend à privilégier une forme institutionnelle de la littérature en la plaçant dans un canon monumentalisé avec des explications et interprétations déjà-trouvées. Elle se place souvent dans la transmission d'une culture érudite, unifiée, lissée.

Notre terrain a montré une conscience de cette dichotomie de la littérature – ce qu'elle serait en soi et ce qu'elle devient dans son enseignement. La première dimension est perceptible dans le discours des enseignantes et des étudiants, dans les attentes et, dans une certaine mesure dans les objectifs ; la seconde est visible dans les pratiques. Cela souligne la difficulté 1) de se défaire d'habitudes liées à un vécu personnel, à des représentations ancrées, 2) de laisser un espace pour le renouvellement, l'indétermination, le mouvement, soit l'innovation. T. Morrison déplore l'aspect conservateur du monde littéraire en comparant ce dernier à la musique et notamment le jazz :

> *Mais ce n'est pas encore le cas dans le domaine de la littérature : quelle que soit la sophistication des œuvres, quelles que soient les réponses nouvelles, les subtilités et les innovations qu'elles apportent, tout cela est absolument ignoré ; la réaction est toujours des plus banales : on y voit quelque chose de « naturel », d'accessible, de magique ou de folklorique.*

Ainsi, la singularité de chaque œuvre lue et l'importance de l'affectivité, de l'implication ou de l'engagement du lecteur, soulignées par les enseignantes dans leurs discours et dans l'introduction de chaque module, semblent souvent étouffées dans les pratiques pour viser une certaine homogénéisation de la compréhension. Ce besoin de cadrer, d'homogénéiser pour se rassurer / rassurer les étudiants donne lieu à un enseignement plutôt transmissif, qui, malgré les discussions, ne laisse pas de place pour la construction d'une réflexion ni pour l'assimilation et l'activation des connaissances transmises. Pourtant, nous avons vu que la lecture littéraire, loin de suivre un modèle unique et statique, adopte de multiples postures (affectives, impliquées, distanciées, thématisées, formalisées, etc.). Il ne s'agit donc pas de choisir une approche unique de l'enseignement parmi les deux tendances traditionnelles (Chervel et Compère, 1997). Il s'agit d'instaurer un jeu aux stratégies multiples (Barthes, 1973 ; Picard, 1984 ; Sensevy et Mercier, 2007). Les étudiants doivent avant tout jouer avec le texte, c'est-à-dire qu'on ne

sait pas encore ce qui adviendra exactement, quel parcours sera pris pour trouver le sens comme dans une chasse au trésor ou une enquête policière pour reprendre l'image d'A. Viala (2009, pp. 23).

On pourrait alors critiquer cette approche malléable ou mobile comme relevant d'une forme d'éclectisme qui, pour V. Cousin (cité dans Richer, 2007, pp. 31), père de l'éclectisme en philosophie, pose que la vérité philosophique ne serait pas à trouver mais à rassembler parmi l'existant. J-J. Richer (2007, pp. 31) souligne le fait qu'une telle perception ne permettrait plus l'innovation dans la mesure où la découverte ne serait plus à faire. Pour C. Puren (2007, pp. 20-21), l'éclectisme, en tant que phénomène se produisant particulièrement lors de phases de transition d'une méthodologie à une autre, représente des périodes très fécondes par le croisement de l'ancien et du nouveau. Cependant, cette idée de phase transitoire dans la notion d'éclectisme pose problème dans le sens où elle se place entre un système figé passé et un autre à venir. Une approche plurielle organisée telle que nous la concevons, en tant qu'approche dynamique, peut se poser en moteur pour un renouvellement constant, et non une transition, suivant l'évolution des domaines impliqués : didactique des langues et de la littérature, productions littéraires, évolution des contextes locaux, etc. La pluralité organisée apparaît alors comme une ouverture pour un enseignement de la littérature flexible à la recherche de toujours plus de pertinence par rapport aux horizons d'attente du contexte spatio-temporel. Dans le cadre de notre étude, nous avons voulu répondre aux questions spécifiques d'un terrain précis. Ces questions se sont posées, la plupart du temps, en termes d'écarts entre attentes de l'institution, des étudiants et des enseignantes et résultats obtenus. L'étude de ces écarts a permis de mettre en évidence les conceptions de la littérature de chacun des acteurs notamment à travers l'étude des corpus mais cela a également permis de relever des problèmes liés au type de dispositif mis en place. Ce dernier semble reprendre des modèles d'enseignement plus traditionnels vécus par les enseignantes elles-mêmes ou simplement révélateur d'un manque sur le plan didactique pour cette discipline. Ces observations et questions émanant de notre contexte palestinien se posent certainement ailleurs dans des formations similaires. Ainsi, le dispositif que nous avons proposé au chapitre 9 s'avère particulièrement adapté à la Palestine car le format hybride, en plus de ce qu'il présente comme atout pour l'apprentissage comme nous l'avons montré, permet un accès à distance particulièrement pertinent dans notre contexte où les mouvements sont régulièrement restreints. Cependant, ce dispositif dans sa conception globale s'avérerait probablement pertinent dans d'autres

contextes. En revanche, ce que notre recherche a montré en termes de contenu est que ce dernier doit être repensé constamment en fonction du contexte et de ses horizons d'attente ; il n'est donc pas exportable comme un ensemble figé. Dans cette perspective, la littérature reprend sa place entière au sein des Humanités modernes, au sens qu'E. Fraisse (2014, pp. 218) lui donne en tant que « *connaissances profanes qui permettent de mieux connaître l'homme et nous rendent plus humains* » et d'ajouter en conclusion « *et là, l'affaire n'est évidemment pas française mais mondiale* ».

La pluralité organisée, au sens donc de choix réfléchis et construits, apparaît également comme une approche logique à la (continuité de la) constitution de la bibliothèque mentale (Jacob, 2001) de l'étudiant. En effet, une bibliothèque regroupe de manière organisée des textes dont les thèmes, auteurs, origines n'ont pas forcément de liens directs mais les lectures les unes après les autres procèdent à une mise en réseau qui permet de « *passer d'une pensée du lieu à une pensée de la relation* », et de « *se détacher graduellement du champ de l'expérience, du particulier, pour parvenir à celui de l'intellection* » pour reprendre les termes de C. Jacob (2001, pp. 53). Cette pluralité organisée permet de prendre en compte l'imprévisibilité de l'apprentissage, le contexte, l'investissement et la biographie des enseignants. Ainsi, cette approche ne suit pas un « canon littéraire » pour acquérir une culture littéraire qui serait unique, homogène et exportable mais elle reconstruit un corpus en fonction des attentes, du contexte, de la sensibilité des enseignants mais aussi des étudiants, car nous avons vu que la confiance montrée par l'enseignant dans ses pratiques a un impact sur la motivation des étudiants (Aguilar-Río, 2013) et l'intérêt des étudiants pour la matière a également un impact important sur l'apprentissage. Sur le plan des pratiques, cette approche demande des dispositifs ouverts autorisant le jeu, la manipulation, la construction, le tâtonnement pour pouvoir acquérir des compétences mais aussi pour transformer des connaissances en savoirs et les rendre utilisables de façon dynamique. La culture littéraire se présente donc comme un ensemble dynamique de connaissances en perpétuelle mutation par la pratique et inversement. La culture littéraire pourrait être représentée par une spirale s'élargissant progressivement.

Enfin, cette étude des choix didactiques et des pratiques d'enseignement/apprentissage de la littérature dans un cursus universitaire de langue étrangère a mis en lumière un manque dans les formations des enseignantes qui souligne la coupure entre didactique des langues et formation littéraire. En effet, nous avons vu que la formation en didactique des langues ne semblait pas suffisante pour se placer dans le rôle

d'un enseignant de littérature et vice versa. Les formations en didactique des langues se sont diversifiées laissant des espaces pour des besoins spécifiques comme le français langue seconde, le français sur objectifs spécifiques (souvent centré sur le milieu professionnel), le français sur objectifs universitaires (visant l'acculturation au milieu universitaire français) mais peu d'espace a été laissé ou pensé pour un français langue étrangère littéraire (ou L2 littéraire), pourtant présent dans la plupart des départements de français/L2 à travers le monde. Ces départements bricolent donc souvent des approches comme dans notre contexte, ou forment à la littérature dans la langue maternelle comme nous l'avons vu dans nos propres expériences en France dans les cursus LLCE et ailleurs pour le FLE.

À partir de nos expériences d'élève en parcours littéraire, puis d'étudiante de langue et littérature puis d'enseignante, nous avons voulu valoriser la littérature en L2. Nous avons voulu penser une didactique qui ne prendrait pas la littérature comme outil pour travailler la langue et vice-versa mais qui tenterait d'intégrer les deux pour ce qu'elles sont. Nous avons également voulu placer cette recherche dans l'humain et le vivant. Il s'agissait pour nous de placer une langue vivante mais aussi une « littérature vivante » au cœur de notre dispositif. Toutefois, le dispositif que nous proposons devrait maintenant être expérimenté. Nous n'avons pas pu le faire pour cette recherche car il n'est pas possible d'évaluer son impact à travers quelques séances. En effet, le dispositif demande d'abord un travail d'appropriation et de manipulation sur une période relativement longue avant de pouvoir en mesurer les résultats concrets.

Bibliographie

BANDES-DESSINÉES

ARTICLES

Maigret É. (**1994**), « La reconnaissance en demi-teinte de la bande dessinée », *Réseaux*, vol. 12, n°67, pp. 113-140.

Martel V. et Boutin J.-F. (**2015**), « La bande dessinée comme vecteur de coopération disciplinaire et éducationnelle », Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, juin 2015, Paris.

ŒUVRES

Catel et Bocquet J.-L. (**2007**), *Kiki de Montparnasse*, Paris, Casterman (Écritures), 374 p.

Davodeau É. (**2011**), *Les ignorants*, Paris, Futuropolis, 272 p.

Diaz Canales J. et Pellejero R. (**2015**), *Corto Maltese : Sous le soleil de minuit*, Paris, Casterman, 82 p.

Heuet S. (**2013**), *À la recherche du temps perdu - Intégrale. Du côté de chez Swann*, Paris, Delcourt, 232 p.

Mathieu M.-A. (**2004**), *La 2,333e dimension*, Paris, Delcourt, 48 p.

Mathieu M.-A. (**2009**), *Dieu en personne*, Paris, Delcourt, 123 p.

Pratt H. (**2009**), *Corto en Sibérie*, Paris, Casterman, 181 p.

Ruppert F., Mulot J. et Vives B. (**2012**), *La Grande Odalisque - Tome 1*, Paris, Dupuis, 128 p.

Ruppert F., Mulot J. et Vives B. (**2015**), *Olympia - La Grande Odalisque - Tome 2*, Paris, Dupuis, 136 p.

CONTEXTE

Abu-Assad H. (**2005**), *Paradise Now* (الآن الجنة), durée du film : 90 minutes.

Abu-Assad H. (**2013**), Omar (عمر), durée du film : 96 minutes.

Assaf S. (**1998**), « Perturbation et relèvement de l'éducation en Palestine », *in* Sobhi Tawil (dir.), *Rapport final et études de cas de l'atelier sur la destruction et la reconstruction de*

l'éducation dans les sociétés perturbées, UNESCO, Bureau International d'Éducation, pp. 51-62.

Bara F., Gentaz É. et Colé P. (**2004**), « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », *Enfance*, vol. 56, n°4, pp. 387-403.

Baramki G. (**2010**), *Peaceful Resistance: Building a Palestinian University under Occupation*, New York, Pluto Press, 224 p.

Bruhn C. (**2006**), « Higher Education as Empowerment The Case of Palestinian Universities », *American Behavioral Scientist*, vol. 49, n°8, pp. 1125-1142.

Butler J. (**2006**), « Israel/Palestine and the paradoxes of academic freedom », *Radical Philosophy*, n°135, pp. 8-17.

Gertz N. et Khleifi G. (**2008**), *Palestinian Cinema: Landscape, Trauma and Memory*, Édimbourg, Edinburgh University Press, 233 p.

Guignard X. (**2013**), « Récréation, recréation, résistance. Quels rôles pour la dabké en Palestine ? », *in* Laurent Bonnefoy et Myriam Catusse (dir.), *Jeunesses arabes du Maroc au Yémen : loisirs, cultures et politiques*, Paris, La Découverte.

Harker C. (**2009**), « Student im/mobility in Birzeit, Palestine », *Mobilities*, vol. 4, n°1, pp. 11-35.

Suleiman E. (**1996**), *Chronique d'une disparition*, durée du film : 88 minutes.

Suleiman E. (**2002**), *Intervention Divine*, durée du film : 92 minutes.

Suleiman E. (**2009**), *Le temps qu'il reste*, durée du film : 109 minutes.

DIDACTIQUE

DIDACTIQUE ET INTERCULTUREL

Abdallah-Pretceille M. (**1996**), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 222 p.

Abdallah-Pretceille M. et Porcher L. (**1996**), *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

Abdallah-Pretceille M. (**1999**), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 140 p.

Barbot M.-J. (**2010**), « Six critères pour une modélisation de dispositifs de formation interculturelle », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°7, pp. 13-23.

Castellotti V. (**2014**), « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, pp. 129-144.

DIDACTIQUE DES LANGUES

Aebersold J.A. et Field M.L. (1997), *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, 281 p.

Aguilar-Río J.I. (**2013**), « L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence », *Lidil* [en ligne], n°48, pp. 137-156. URL : http://lidil.revues.org/3323 (consulté le 16 août 2016)

Alptekin C. et Ercetin G. (**2011**), « Effects of Working Memory Capacity and Content Familiarity on Literal and Inferential Comprehension in L2 Reading », *Tesol Quarterly*, vol. 45, n°2, pp. 235-266.

Armand F. (**2000**), « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde », *Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, vol. 56, n°3, pp. 469-495.

Astolfi J.-P. (**2002**), « Les nouveaux "mots de l'apprendre". Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », Conférence de l'Université Libre de Bruxelles, 15 mai 2002.

Aumont B. et Mesnier P.-M. (**2006**), *L'acte d'apprendre*, Paris, L'Harmattan, 279 p.

Barbot M.-J. (**2006**), « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question », *Mélanges Crapel*, n°28, pp. 29-46.

Barbot M.-J. et Gremmo M.-J. (**2012**), « Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous », *Synergies France*, n°9, pp. 15-27.

Berthele R. et Lambelet A. (**2009**), « Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats », *Lidil* [en ligne], n°39. URL : https://lidil.revues.org/2749 (consulté le 16 août 2016).

Bertin J.-C., Gravé P. et Narcy-Combes J.-P. (**2010**), *Second Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*, Hershey - New York, Information Science Reference, 258 p.

Blanc N. et Brouillet D. (**2005**), *Comprendre un texte. L'évaluation des processus*

cognitifs, Paris, In press éditions.

Bourdet J.-F. (**2007**), « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 10, n° 1.

Bourdet J.-F. et Leroux P. (**2009**), « Dispositifs de formation en ligne », *Distances et savoirs*, vol. 7, n°1, pp. 11-29.

Bozhinova K., Narcy-Combes J.-P. et Zaouali S. (**2016**), « La production écrite vue comme un processus bilingue : dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? », *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, n°169-170.

Brousseau G. (**2004**), « Tâche, situation, activité », *Texte en exclusivité pour la SSRDM*, vol. 11, n°09.

Brudermann C. (**2010**), « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.13.

Brudermann C. (**2012**), « Tâches à distance et remédiation en anglais langue étrangère : Réflexion sur des entrées à considérer pour la conception d'outils pédagogiques ajustés aux besoins des apprenants », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 9, n°3.

Buck J. et McAllister J. (**2011**), « Mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'université », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, vol. XXX N° 1, pp. 83-101.

Canagarajah S. (**2011**), « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging », *Modern Language Journal*, vol. 95, n°3, pp. 401-417.

Catroux M. (**2004**), « La « cyberenquête », tâche significative vecteur de transfert des connaissances », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, n°Vol. XXIII N° 1, pp. 57-66.

Causa, M., Derivy-Plard, M., Lutrand-Pezant, B. et Narcy-Combes, J.-P. (dir.) (**2012**), *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques?*, Paris, Riveneuve Éditions (Actes Académiques).

Charles-Dominique G. (**2015**), « Comprendre des textes en français langue seconde : l'influence du profil linguistique du lecteur », *CogniTextes. Revue de l'Association française de linguistique cognitive*, vol.12.

Cicurel F. (**1984**), « La Construction de l'interaction didactique », *Etudes de Linguistique Appliquée*, vol. 55, pp. 47-56.

Conseil de l'Europe (**2005**), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :*

apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier.

Coste D. (**2010b**), « Tâche, progression, curriculum », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n°4, pp. 499-510.

Dejean-Thircuir C., Guichon N. et Nicolaev V. (**2011**), « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », *Distances et savoirs*, vol. 8, n°3, pp. 377-393.

Demaizière F. et Foucher A.-L. (**1999**), « Autoformation : relations et dispositifs », *Le Français dans le Monde*, n°305, pp. 39-41.

Dörnyei Z. (**1994**), « Motivation and motivating in the foreign language classroom », *The Modern Language Journal*, vol. 78, n°3, pp. 273-284.

Ellis R. (**2003**), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 387 p.

Fantognon C. (**2014**), « De la conceptualisation à la contextualisation dans l'appropriation d'IFADEM au Bénin », *Contexte Global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Colloque international, Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, 23-25 janvier 2014.

Foucher A.-L. et Pothier M. (**2008**), « Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE », *in* Anne-Laure Foucher, Maguy Pothier, Christine Rodrigues et Véronique Quanquin (dir.), *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*, Clermont-Ferrand, Presses Université Blaise Pascal.

Fraser C.A. (**2004**), « Lire avec facilité en langue seconde », *Canadian Modern Language Review*, vol. 61, n°1, pp. 135-160.

Gaonac'h D. (**2000**), « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°13, pp. 5-14.

Goutéraux P. (**2008**), « Élaboration de tâches cognitives et énonciatives en langue étrangère », *in* Danielle Chini et Pascale Goutéraux (dir.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères: travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*, Paris, Editions OPHRYS.

Gregorio-Godeo E. De (**2006**), « Resource centres, ITCS and self-access : Implementing blended learning programmes in EFL university tuition », *Mélanges Crapel*, n°28, pp. 123-133.

Griggs P., Carol R. et Bange P. (**2002**), « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, vol.VII, n°2,

pp. 25-38.

Grossmann F. (**2012**), « Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes », *Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*, n°1/2012.

Guichon N. et Drissi S. (**2008**), « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques », *Les Cahiers de l'Acedle*, pp. 185-217.

Halté J.-F. (**2006**), « Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage », *Mélanges Crapel*, n°29, pp. 13-28.

Lebreton O. (**2011**), *Adaptation du modèle de la Construction-Intégration de Kintsch à la compréhension des énoncés et à la résolution des problèmes arithmétiques complexes*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion, 470 p.

Little D. (**1999**), « Developping Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: A Social-Interactive View of Learning and Three Fundamental Pedagogical Principles », *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n°38, pp. 77-88.

Little D. (**2004**), « Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. » K. Mäkinen, P. Kaikkonen et V. Kohonen (dir.), *Future perspectives in foreign language education*, pp. 15-25.

Madiba M. (**2013**), « Promoting concept literacy through multilingual glossaries: A translanguaging approach », *in* Christa Van der Walt et Liesel Hibbert (dir.), *Multilingual teaching and learning in higher education in South Africa*, Clevedon, Multilingual Matters.

March T. (**2003**), « The Learning Power of WebQuests », *Educational Leadership*, vol. 61, n°4, pp. 42-47.

Martin-Beltrán M. (**2014**), « "What Do You Want to Say?" How Adolescents Use Translanguaging to Expand Learning Opportunities », *International Multilingual Research Journal*, vol. 8, n°3, pp. 208-230.

Martinez P. (**1996**), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 128 p.

Mattar C. et Blondin C. (**2006**), « Apprentissage coopératif et prises de parole en langue cible dans deux classes d'immersion. (French) », *Canadian Modern Language Review*, vol. 63, n°2, pp. 225-254.

Meirieu P. (**1987**), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF Editeur, 208 p.

Ministère de l'éducation nationale (**2015**), « Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », Bulletin officiel spécial n°11, Ministère de l'éducation nationale.

Miras G. et Narcy-Combes J.-P. (à paraître, 2017), « Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage : simple mode ou réponse à des besoins? », Suzuki, E. *et al*. (dir.). *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : politiques, idéologies, dispositifs.*

Miras G. et Narcy-Combes J.-P. (2014), « Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-interactionnistes et émergentiste », Colloque : *Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle,* 29 – 30 août 2014, Université de la Réunion.

Moirand S. (1979), *Situations d'écrit*, Paris, CLE International.

Momtaz E. et Garner M. (2010), « Does Collaborative Learning Improve EFL Students' Reading Comprehension? », *Journal of Linguistics and Language Teaching*, vol. 1, n°1, pp. 15-36.

Murphy P. (2010), « Web-based collaborative reading exercises for learners in remote locations: the effects of computer-mediated feedback and interaction via computer-mediated communication », *ReCALL*, vol. 22, n°02, pp. 112-134.

Narcy-Combes J.-P. (1992), « Propositions pour faciliter le passage de L1 à L2 : réduire la gestion compensatoire des apprenants », *Repères*, n°6, pp. 109-120.

Narcy-Combes J.-P. (2002), « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues », *ASp. la revue du GERAS*, n°35-36, pp. 219-230.

Narcy-Combes J.-P. et Walski J. (2004), « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, vol. XXIII, n° 1, pp. 27-44.

Narcy-Combes J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 250 p.

Narcy-Combes J.-P. (2012), « Propositions pour intégrer contenu et langue(s) », *in* Causa, M. et al. (dir.) *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques?*, Paris, Riveneuve Éditions.

Narcy-Combes J.-P. (2014), « What can theory suggest for a balanced multicultural and multilingual individual development in the Indian Ocean », *Heritage and Exchanges: Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*, Cambridge Scholars Publishing.

Narcy-Combes J.-P. et Narcy-Combes M.-F. (2014), « Formations hybrides en milieu pluriculturel : comment concilier théories, pratiques et contraintes », *in Plurilinguism and Multiliteracies. International Research on IdentityConstruction in Language Education*, Berlin, Peter Lang Edition, pp. 211-226.

Narcy-Combes J.-P., Bertin J.-C., Miras G. et Combes M.F.N. (**2014**), « Apport des savoirs savants en didactique des langues: modélisation ou transposition? », *Français dans le monde. Recherches et applications*, n°55, pp. 153-165.

Narcy-Combes J.-P. et Narcy-Combes M.-F. (**2014**), « Formations hybrides en milieu pluriculturel : comment concilier théories, pratiques et contraintes », *in Plurilinguism and Multiliteracies. International Research on IdentityConstruction in Language Education*, Berlin, Peter Lang Edition, pp. 211-226.

Narcy-Combes M.-F. (**2004**), « Quelle recherche en didactique pour la filière Langues étrangères appliquées ? », *ASp. la revue du GERAS*, n°45-46, pp. 155-163.

Narcy-Combes M.-F., Narcy-Combes J.-P. et Miras G. (**2015**), « La didactique des langues à l'heure du numérique », *Langues, cultures et sociétés*, vol.1, n° 2. pp. 1-20.

Nes S. (**2003**), « Using Paired Reading to Enhance the Fluency Skills of Less-Skilled Readers », *Reading Improvement*, vol. 40, n°4.

Nicholas B.J., Rossiter M.J. et Abbott M.L. (**2011**), « The Power of Story in the ESL Classroom », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 67, n°2, pp. 247-268.

Nissen E. (**2011**), « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 14.

Nunan D. (**2004**), *Task-based Language Teaching*, Cambridge, The MIT Press, 222 p.

Pichette F. (**2005**), « Time Spent on Reading and Reading Comprehension in Second Language Learning », *Canadian Modern Language Review*, vol. 62, n°2, pp. 243-262.

Pichette F., Serres L. de et Lafontaine M. (**2013**), « Mise sur pied d'une mesure de la compréhension de textes en langue seconde », *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, vol. 16, n°2.

Pietro J.-F. de, Matthey M. et Py B. (**1988**), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg, pp. 99-119.

Piotrowski S. (**2010**), « Les tâches en classe de langue étrangère », *Synergies Pologne*, n°7, pp. 107-118.

Portine H. (**1997**), « D'où vient le métalangage ? », *Linx*, vol. 36, n°1, pp. 25-39.

Puren C. (**2007**), « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues », *Synergies Chine*, n°2, pp. 15-25.

Py B. (**1993**), « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°2, pp. 9-24.

Randall M. (**2009**), « Word Recognition, Psycholinguistics and Teaching Second Language Reading », *Cultivating Real Readers*, vol. 2, pp. 13-23.

Richer J.-J. (**2007**), « Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E. », *Synergies Chine*, n°2, pp. 27-34.

Roch-Veiras S. (**2013**), « Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions… », Lidil [en ligne], n°48. URL : https://lidil.revues.org/3319 (consulté le 16 août 2016).

Roland N. et Talbot L. (**2015**), « L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments », *Revue Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation,* vol. 21. URL : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/20-roland-epa/sticef_2014_NS_roland_20.htm (consulté le 16 août 2016)

Salomon G. et Perkins D.N. (**1998**), « Individual and Social Aspects of Learning », *Review of Research in Education*, vol. 23, pp. 1-24.

Siemens G. (**2005**), « Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age », *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*.

Temperman G., De Lièvre B. et Lenz D. (**2009**), « Écrire à plusieurs mains dans un wiki : analyse croisée des processus et des perceptions des apprenants », *Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentalisation, interactions, multimodalité*, Grenoble, juin 2009.

Vasseur M.-T. (**1989**), « Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : Séquences de négociation et processus d'acquisition », *Langage et société*, vol. 50, n°1, pp. 67-85.

Young M. (**2001**), « Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999) », *Revue française de pédagogie*, vol. 135, n°1, pp. 29-34.

Wauthion M. (**2010**), « Didactiques de l'intercompréhension et enseignement du français en contexte plurilingue », *FULGOR: Flinders University Languages Group Online Review*, vol. 4, n°2, pp. 19-33.

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

Adam J.-M. (**1997**), « Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du

concept de genre », *Revue belge de philologie et d'histoire*, vol. 75, n°3, pp. 665-681.

Adam J.-M. (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion "dépassée"? », *Recherches*, n°42, pp. 11-23.

Aeby Daghé S. (**2010**), « Comprendre et interpréter un texte littéraire : vers des gestes didactiques spécifiques », *L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche*, IIe Congrès international de didactiques 2010, Université de Genève.

Asselin M. (**2010**), « L'apprenant comme participant à la construction de contenu », *Atelier Contenus Numériques,* Université du Québec.

Brumfit, C. et Carter, R. (dir.) (**1986**), *Literature and Language Teaching*, Hong Kong, Oxford University Press, 308 p.

Candel É. (**2008**), « L'oeuvre saisie par le réseau », *Communications et langages*, n°155, pp. 99-113.

Canvat K. (**2002**), « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences », *Tréma*, n°19, pp. 77-92.

Cedergren M. (**2015**), « Littérature française, littérature francophone? L'enseignement universitaire suédois à la recherche d'un nouveau paradigme », *in Médiations interculturelles entre la France et la Suède. Trajectoires et circulations de 1945 à nos jours.*, Stockholm, Suède, Stockholm University Press, pp. 79-98.

Chabanne J.-C. et Dufays J.-L. (**2011**), « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques: contours et enjeux d'une problématique », *Repères*, n°43, pp. 7-29.

Charpentrat J.-P. et Fournier J.-M. (**1999**), « La littérature du collège. Penser /classer les textes du corpus », *Langage et société*, vol. 87, n°1, pp. 79-93.

Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (dir.) (**2008**), *Didactique du français: Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 260 p.

Collès L. (**2010**), *Islam-Occident: pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Bruxelles, Editions Modulaires Européennes, 300 p.

Collès L. et Dufays J.-L. (**2007**), « Du texte littéraire à la lecture littéraire: Les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S », *Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne*, vol. 4, pp. 53-69.

Daunay B. (**2002**), *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 188 p.

Daunay B. (**2006**), « Lecture littéraire et disqualification scolaire », *Lidil* [en ligne], n°33. URL : https://lidil.revues.org/51 (consulté le 16 août 2016).

Daunay B. (**2007**), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°159, pp. 139-189.

Demougin F. (**2009**), « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. n° 152, n°4, pp. 411-428.

Demougin P. (**2007**), « Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°2.

Docquet-Lacoste, C., Lumbroso, O. et Tauveron, C. (dir.) (**2009**), Écrire avec, sur, de la littérature, *Repères*, n°40.

Dufays J.-L. (**2006**), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil* [en ligne], n°33. URL : https://lidil.revues.org/60 (consulté le 16 août 2016).

Dufays J.-L. (**2007**), « Le pluriel des réceptions effectives–Débats théoriques et enjeux didactiques », *Recherches*, vol. 46, n°1, pp. 71-90.

Dufays J.-L. (**2008**), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?: sens, utilité, évaluation*, Presses univ. de Louvain, 480 p.

Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. (**2009**), *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 386 p.

Dufays J.-L. et Ronveaux C. (**1998**), « Les valeurs de l'enseignement du français : un état de la question et une illustration », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°21, pp. 152-163.

Duran L. (**2014**), « Speed-booking à la biblio de Chauderon », *Lausanne Bondy Blog*.

Fabre-Cols C. (**2004**), « Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique », *Le français aujourd'hui*, n°1, pp. 18-24.

Falardeau É. (**2003a**), « Pour une mise à distance des stéréotypes socioculturels: L'exemple de l'Ecume des jours », *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, n°117, pp. 165-170.

Falardeau É. (**2003b**), « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue Des Sciences De L'Éducation*, vol. 29, n°3, pp. 673-694.

Falardeau É. (**2004**), « Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires : la mise en place de situations-problèmes », *Skholê. Cahiers de la recherche et du développement*, n°1, pp. 91-98.

Favre D. (**2015**), *Cessons de démotiver les élèves*, Dunod, 219 p.

Fijalkow J. (**1995**), « Savoir lire: didactique déclarative, procédurale, contextuelle », *Spirale*, vol. 15, pp. 121-146.

Fourtanier M.-J. (**2004**), « La littérature est-elle soluble dans le cours de français? Enquête sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français », *Actes du 9ème colloque de l'AIRDF*, Québec, août 2004.

Fraisse E. (**2012**), « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°61, pp. 35-45.

Fraisse E. (**2014**), « Enseignement de la littérature : aspects français d'une crise mondiale », *Gragoatá*, vol. 19, n°37.

Gervais B. (**2004**), « Naviguer entre le texte et l'écran. Penser la lecture à l'ère de l'hypertextualité », *in* Jean-Michel Salaün et Christian Vandendorpe (dir.), *Les défis de la publication web : hyperlectures, cybertextes et métaéditions*, Villeurbanne, ENSSIB, pp. 51-68.

Gervais B. (**2009**), « Arts et littératures hypermédiatiques: éléments pour une valorisation de la culture de l'écran », *Digital Studies / Le champ numérique*, vol. 1, n°2.

Gervais, B. et Bouvet, R. (dir.) (**2007**), *Théories et Pratiques de la Lecture Littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 294 p.

Gervais F. (**1996**), « Didactique du plaisir de lire : didactique de littérature-jeunesse », *Québec Français*, n°100, pp. 48-50.

Giasson J. (**2007**), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck (Pratiques pédagogiques), 255p.

Gilli Y. (**1983**), « Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, n°1.

Godard A. (**2014**), « Compétence littéraire, langue, réflexivité : enjeux de la littérature dans l'enseignement du FLE », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures*. Vidéo disponible http://epresence.univ-paris3.fr/7/watch/56344.aspx (consulté le 16 juillet 2016).

Godard, A. (dir.) (**2015**), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier (Langue & didactique).

Gonzalez C. (**2012**), « Coup de coeur littérature : le speed-booking », *Vertigo*, décembre 2012.

Gruca I. (**2010**), « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité », *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Actes du colloque, Athènes, 4-5 juin 2009, pp. 167-185.

Hébert M. (**2004**), « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n°3, pp. 605-630.

Langlade, G. et Rouxel, A. (dir.) (**2004**), *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 364 p.

Le Goff F. (**2009**), « Enquête sur un écrit de savoir au lycée: la dissertation littéraire », *Pratiques*, vol. 12, n°143.

Lumbroso O. (**2007**), « Esquisse d'une dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève "auteur-dessinateur" », *Revue française de pédagogie*, n°2, pp. 119-137.

Lumbroso O. (**2010**), « Chronique « didactique ». La critique génétique au lycée : auto-consignes et écrits préparatoires », *Le français aujourd'hui*, n°160, pp. 119-130.

Lumbroso O. (**2014**), « Manuels de français dans le monde et contextes locaux », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures* : journée d'étude, 15 octobre 2014, Paris - Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Vidéo disponible http://epresence.univ-paris3.fr/7/watch/56344.aspx (consulté le 16 juillet 2016).

Lumbroso O. (**2015a**), « Littérature et éducation aux médias : les enjeux du numérique », *Education aux médias et pratiques pédagogiques innovantes* : colloque international, 4 – 5 juin 2015, Paris - Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. URL : *http://www.univ-paris3.fr/compte-rendu-colloque-education-aux-medias--40891.kjsp?RH=1426237703762*, consulté le 16 juillet 2016.

Lumbroso O. (**2015b**), « Emile Zola, écrivain bilingue ? », *Continents manuscrits. Génétique des textes littéraires – Afrique, Caraïbe, diaspora*, n°4.

Lyman-Hager M.-A. (**1997**), « Bridging the Language-Literature Gap: Introducing Literature Electronically to the Undergraduate Language Student », *CALICO Journal*, vol. 17, n°3, pp. 431-452.

Martin S. (**2005**), « Quand dire c'est écouter ». https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00147734/document.

Martin S. (**2014**), « Histoire de voix : poétique de la relation et didactique des réénonciations », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures*. Vidéo disponible http://epresence.univ-paris3.fr/7/watch/56344.aspx (consulté le 16 juillet 2016).

Mazauric C. (**2004**), *Le Lecteur d'Afriques. Contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire*, Thèse de doctorat, Toulouse 2 Le Mirail et Sousse, Tunisie, 684 p.

Mazauric C. (**2007**), « S'engager dans l'épreuve. Lectures du génocide rwandais », *Modernités 26*, Presses universitaires de Bordeaux, pp. 93-106.

Morel M. (**2006**), « Éloge de la traduction comme acte de lecture », *Palimpsestes. Revue de traduction*, n°Hors série, pp. 25-36.

Morel M. (**2011**), « Last Orders: An Anatomy of Emotion », *Études britanniques contemporaines. Revue de la Société d'études anglaises contemporaines*, n°41, pp. 61-72.

Narcy-Combes M.-F. (**2006**), « Littérature et didactique », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n°2, pp. 147-164.

Naturel M. (**2010**), « Proust en FLE », *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Actes du colloque, Athènes, 4-5 juin 2009, pp. 29-38.

Nonnon É. (**2010**), « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères*, n°41, pp. 5-34.

Papo É., Bourgain D. et Peytard J. (**1989**), *Littérature et communication en classe de langue: une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier/Didier, 159 p.

Paran A. (**2008**), « The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey », *Language Teaching*, vol. 41, n°04, pp. 465-496.

Parkinson B. et Thomas H.R. (**2000**), *Teaching literature in a second language*, Edinburgh University Press, 224 p.

Petitjean A. (**2014**), « 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue Pratiques », *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, n°161, pp. 156-223.

Peytard J. (**1984**), « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », *Langue française*, vol. 64, n°1, pp. 17-28.

Pfeiffer-Sébillotte E. (**2003**), *Acculturation scripturale au primaire*, Thèse de doctorat, Metz, Université Paul Verlaine.

Picard M. (**1984**), « La lecture comme jeu », Congrès de l'ABF, mai 1984.

Poulin I. (2007), « Qu'est-ce qu'un mouvement littéraire? Éléments pour une textonique », *Modernités 26*, Presses universitaires de Bordeaux, pp. 53-61.

Prod'Hom T. et Graber S. (**2010**), « Le sujet dans le texte : un nouveau paradigme pour la lecture littéraire », 11ème rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010.

Rabaté D. (**2014**), « Synthèse », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures*. Vidéo disponible http://epresence.univ-paris3.fr/7/watch/56344.aspx (consulté le 16 juillet 2016).

Rabatel A. et Grossmann F. (**2007**), « Figures de l'auteur et hiérarchisation énonciative », Lidil [en ligne] n°35. URL : https://lidil.revues.org/2153 (consulté le 16 août 2016).

Redouane N. (**1998**), « La Littérature maghrébine d'expression française au carrefour des cultures et des langues », *The French review*, vol. 72, n°1, pp. 81-90.

Riquois E. (**2010**), « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », 11ème rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010.

Rouxel A. (**1996**), *Enseigner la lecture littéraire*, Presses Universitaires de Rennes (Didact Français), 198 p.

Rouxel A. et Dahringer D. (**2002**), « L'oral à propos des textes littéraires en sixième : exploration de pratiques », *Le français aujourd'hui*, n°136, pp. 66-76.

Rouxel A. (**2007**), « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? », *Le français aujourd'hui*, n°157, pp. 65-73.

Rouxel A. (**2007**), « D'un engagement, l'autre... Dissolution ou reconfiguration de la notion aujourd'hui? », *in Modernités 26*, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 111-121.

Rouxel A. (**2010**), « La littérature, du lycée à l'université : du voyage en train, avec quelques haltes, à l'exploration spéléologique », *Le français aujourd'hui*, n°168, pp. 57-66.

Schmitt M.P. (**2006**), « École et dégoût littéraire », *Lidil* [en ligne], n°33. URL : https://lidil.revues.org/70 (consulté le 16 août 2016).

Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.) (**2007**), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presses Universitaires de Rennes.

Tauveron C. (**2001**), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 123 p.

Tauveron C. (**2002**), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.

Tauveron C. (**2005**), « Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères*, n°31.

Viala A. et Schmitt M.-P. (**1982**), *Savoir-lire*, Paris, Didier, 224 p.

DIDACTIQUE ET LECTURE HYPERMÉDIATISÉE

Aust R., Kelley M.J. et Roby W. (**1993**), « The Use of Hyper-Reference and Conventional Dictionaries », *Educational Technology Research and Development*, vol. 41, n°4, pp. 63-73.

Chanier T. (**1998**), « Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans les systèmes d'information et de la communication », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°110, pp. 137-146.

Chun D.M. (**2001**), « L2 Reading on the Web: Strategies for Accessing Information in Hypermedia », *Computer Assisted Language Learning*, vol. 14, n°5, pp. 367-403.

Chun D.M. et Plass J.L. (**1996**), « Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition », *The Modern Language Journal*, vol. 80, n°2, pp. 183-198.

Davis J.N. (**1989**), « Facilitating Effects of Marginal Glosses on Foreign Language Reading », *The Modern Language Journal*, vol. 73, n°1, pp. 41-48.

Erçetin G. (**2010**), « Effects of topic interest and prior knowledge on text recall and annotation use in reading a hypermedia text in the L2 », *ReCALL*, n°22, pp. 228-246.

Joulia D. (**2006**), « Lecture en langue étrangère : approches cognitives et logiciels hypermédias », *Lenguaje*, n°34, pp. 159-184.

Lomicka L. (**1998**), « "To Gloss or Not to Gloss": An Investigation of Reading Comprehension Online », *Language Learning & Technology*, vol. 1, pp. 41-50.

Pujolà J.-T. (**2002**), « CALLing for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program », *ReCALL*, vol. 14, n°2, pp. 235-262.

Rhéaume J. (**1991**), « Hypermédias et stratégies », *Premier colloque Hypermédias et Apprentissages*, Châtenay-Malabry, septembre 1991, pp. 45-58.

Roby W. (**1999**), « What's in a gloss? », *Language Learning & Technology*, vol. 2, n°2, pp. 94-101.

Sakar A. et Erçetin G. (**2005**), « Effectiveness of hypermedia annotations for foreign language reading », *Journal of Computer Assisted Learning*, n°21, pp. 28-38.

Sebbar L. (**2003**), « La fille avec des pataugas », *in Sept filles*, Paris, Éditions Thierry Magnier, pp. 47-53.

MÉTHODOLOGIE

Aguilar-Río J.I. (**2011**), « L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques », *in* Violaine Bigot et Lucile Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Éditions, pp.109-126.

Bardin L. (**1977**), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, 246 p.

Berger E., Crescentini A., Galeandro C. et Mainardi Crohas G. (**2010**), « La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, Suisse.

Bertaux D. (**2010**), *Le récit de vie: L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 126 p.

Bigot, V. et Cadet, L. (dir.) (**2011**), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Éditions, 277p.

Blais M. et Martineau S. (**2006**), « L'analyse inductive générale : comment extraire le sens derrière les données brutes », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n°2, pp. 1-18.

Blanchet A. et Gotman A. (**2012**), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Armand Colin, 127 p.

Blanchet P. et Asselah Rahal S. (**2009**), « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », *in* Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 9-16.

Charmillot M. et Dayer C. (**2007**), « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives*, n°3, pp. 126-139.

Cicurel F. (**2011**), « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement », *in* Violaine Bigot et Lucile Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Éditions, pp.51-69.

Demaizière F. et Narcy-Combes J.-P. (**2005**), « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 8, n° 1.

Develotte C. (**2006**), « Le journal d'étonnement », *Lidil* [en ligne], n°34. URL : http://lidil.revues.org/25 (consulté le 16 août 2016).

Fournier P. et Arborio A.-M. (**2010**), *L'observation directe: L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 136 p.

Hlady Rispal M. (**2002**), *La méthode des cas: Application à la recherche en gestion*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 260 p.

Kaufmann J.-C. (**1994**), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 134 p.

Krippendorff K. (**1989**), « Content analysis », *International encyclopedia of communication*, vol. 1, pp. 403-407.

Krippendorff K. (**2004**), *Content Analysis : An Introduction to its Methodology*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Lahire B. (**2011**), « L'acteur entre dispositions et contextes d'action », *in* Violaine Bigot et Lucile Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Éditions, pp.33-50.

Lefebvre B. (**1989**), « La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 14, n°3, pp. 381-386.

Leplat J. (**2004**), « Éléments pour l'étude des documents prescripteurs », *Activités*, vol. 1, n°2, pp. 195-216.

Mucchielli A. (**2004**), « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », *Recherches qualitatives*, n°1, pp. 7-40.

Mucchielli A. (**2009**), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 523 p.

Paillé P. et Mucchielli A. (**2012**), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 433 p.

Richard S. (**2006**), « L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n°1, pp. 181-207.

Singly F. de (**2012**), *Le questionnaire: L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 144 p.

Weber M. (**2011**), « De la sociologie compréhensive », *Cahiers psychologie politique [en ligne],* n°19. URL : http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1950 (consulté le 17 août 2016).

THÉORIES LITTÉRAIRES / CULTURELLES

Adam J.-M. (**1997**), « Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre », *Revue belge de philologie et d'histoire*, vol. 75, n°3, pp. 665-681.

Aron P., Saint-Jacques D. et Viala A. (**2002**), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France.

Aron P. et Viala A. (**2006**), *Sociologie de la littérature*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.

Bhabha H.K. (**2007**), *Les lieux de la culture : Une théorie postcoloniale*, Paris, Payot, 411 p.

Bakhtine M. (**1978**), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 502 p.

Baroni R. (**2008**), « Ce que l'auteur fait à son lecteur », *Atelier de théorie littéraire – Fabula*. URL : http://www.fabula.org/atelier.php?Ce_que_l%27auteur_fait_%26agrave%3B_son_lecteur. (consulté le 6 mai 2016)

Barthes R. (1968a), « Linguistique et littérature », *Langages*, vol. 3, n°12, pp. 3-8.

Barthes R. (1968b), « La mort de l'auteur », *in Le bruissement de la langue. Essais critiques IV (1984)*, Seuil (Point), pp. 61-67.

Barthes R. (**1971**), « Réflexions sur un manuel » Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov (dir.), *L'enseignement de la littérature*, pp. 170-177.

Barthes R. (**1973**), *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, 105 p.

Bourdieu P. et Morrison T. (**1998**), « Voir comme on ne voit jamais ». Dialogue entre Pierre Bourdieu et Toni Morrison », *Varcarme*, n°6.

Bremond C. et Pavel T.G. (**1988**), « La fin d'un anathème », *Communications*, vol. 47, n°1, pp. 209-220.

Chervel A. et Compère M.-M. (**1997**), « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, vol. 74, n°74, pp. 5-38.

Citton Y. (**2010**), « L'avenir des Humanités », *La fabrique de l'humain*, diffusé sur France Culture le 16 septembre 2010. Transcription de l'entretien : http://www.fabriquedesens.net/La-Fabrique-de-l-humain-L-avenir. (Consulté le 5 février 2016).

Citton Y. (**2012**), « La fin de l'hégémonie ou le début de quelque chose », *Les Fins de la littérature*, n°2, pp. 47-54.

Collectif (**2007**), « Des écrivains plaident pour un roman en français ouvert sur le monde »,

Le Monde, 15 mars 2007. URL : http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html (consulté le 19 mai 2016).

Collot M. (**1988**), « Le thème selon la critique thématique », *Communications*, vol. 47, n°1, pp. 79-91.

Combe D. (**2010**), « Littératures francophones, littérature-monde en français », *Modern & Contemporary France*, vol. 18, n°2, pp. 231-249.

Compagnon A. (**1995**), « Sainte-Beuve and the Canon », *MLN*, vol. 110, n°5, pp. 1188-1199.

Compagnon A. (**s. d.**), « Qu'est-ce qu'un auteur ? Cours d'Antoine Compagnon », URL : http://www.fabula.org/compagnon/auteur.php (consulté le 16 juillet 2016).

Compagnon M.A. (**1998**), « Pourquoi le français devient une langue comme les autres ? », *Cahiers de l'Association internationale des études francaises*, vol. 50, n°1, pp. 17-36.

Eco U. (**1985**), *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 208 p.

Eco U. (**1990**), *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 299 p.

Fanon F. (**2006**), *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 188 p.

Farge O. (**2011**), « Littérature et numérique : vers quelles écritures ? », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n°5, pp. 103-104.

Freire P. (**2005**), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum, 196 p.

Hamon P. (**1994**), « Texte littéraire et référence », *Tangence*, n°44, pp. 7-18.

Heilbron J. et Sapiro G. (**2002**), « La traduction littéraire, un objet sociologique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 144, n°1, pp. 3-5.

Hopkins J. (**2005**), « La théorie sémiotique littéraire de Michael Riffaterre : matrice, intertexte et interprétant », *Cahiers de Narratologie*, n°12.

Iser W. (**1976**), *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Editions Mardaga, 412 p.

Jacob C. (**2001**), « Rassembler la mémoire: Réflexions sur l'histoire des bibliothèques », *Diogène* [en ligne], vol. 196, n°4. URL : https://www.cairn.info/revue-diogene-2001-4-page-53.htm (consulté le 24 septembre 2015).

Jacques F. (**1992**), « Rendre au texte littéraire sa référence », *Sémiotiques*, n°2, pp. 93-124.

Jauss H.R. (**1978**), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 320 p.

Jouve V. (**1992**), « Pour une analyse de l'effet-personnage », *Littérature*, n°85, pp. 103-111.

Lahire B. (**2010**), « Publicisation de la littérature et frontières invisibles du jeu littéraire », *Littérature*, n°160, pp. 20-29.

Maingueneau D. (**2012**), « Linguistique, littérature, discours littéraire », *Le français aujourd'hui*, n°175, pp. 75-82.

Morin E. (**2005**), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 164 p.

Napoli G. (**2013**), « L'auteur contemporain, une figure d'autorité ? », *Acta Fabula*, vol. 14, n° 3.

Nussbaum M.C. (**2009**), « Education for Profit, Education for Freedom », *Liberal Education*, vol. 95, n°3, pp. 6-13.

Plassard F. (**2007**), *Lire pour traduire*, Presses Sorbonne Nouvelle, 328 p.

Riffaterre M. (**1994**), « Intertextuality Versus Hypertextuality », *New Literary History*, vol. 25, n°4, pp. 779-788.

Riffaterre M. (**1973**), « The Self-Sufficient Text », *Diacritics*, vol. 3, n°3, pp. 39-45.

Riffaterre M. (**2002**), « Avant-texte et littérarité », *Romanic Review*, vol. 93, n°1-2, pp. 237-258.

Said E.W. (**2005**), *L'Orientalisme - L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil (La couleur des idées), 423 p.

Salmon C. (**2000**), « Le Parlement d'un "peuple qui manque" », *in Autodafé*, Paris, Denoël.

Sartre J.-P. (**1948**), *Qu'est-ce que la littérature?*, Paris, Gallimard, 309 p.

Semujanga J. (**1991**), « Problématique des littératures francophones », *Culture française d'Amérique*, pp. 251-270.

Semujanga J. (**2004**), « La mémoire transculturelle comme fondement du sujet africain chez Mudimbe et Ngal », *Tangence*, n°75, pp. 15.

Todorov T. (**1986**), « Le croisement des cultures », *Communications*, vol. 43, n°1, pp. 5-26.

Trouvé A. (**2010**), « L'arrière-texte : de l'auteur au lecteur », *Poétique*, n°164, pp. 495-509.

Vandeninden É. (**2010**), « Comment le texte touche le corps », *Études littéraires*, vol. 41,

n°2, pp. 81-88.

Viala A. (**1988**), « Effets de champ et effets de prisme », *Littérature*, vol. 70, n°2, pp. 64-71.

Viala A. (**1997**), « Perspectives sociales: mimésis et institutions littéraires », *Studi di Letteratura Francese*, vol. 22, pp. 27.

Viala A. (**2009**), *La culture littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 287 p.

Vygotski L. (**1962**), *Thought and Language*, Cambridge, The MIT Press, 168 p.

Wilhelm J.E. (**2009**), « Écrire entre les langues : traduction et genre chez Nancy Huston », *Palimpsestes. Revue de traduction*, n°22, pp. 205-224.

Index des notions

A

acte de lecture · 19, 20, 21, 24, 26, 29, 33, 34, 36, 37, 55, 57, 60, 61, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 140, 142, 145, 166, 214, 225, 250, 273, 297, 328, 332, 337, 338, 346, 347, 358, 381, 387
affect · 18, 61, 206
affectif, ve · 18, 26, 41, 61, 63, 66, 81, 166, 167, 181, 214, 243
analyse de contenu · 106, 110, 116, 162, 384, 385
apprentissage · 1, 3, 10, 11, 13, 14, 16, 26, 37, 41, 42, 48, 51, 52, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 100, 102, 105, 107, 115, 117, 119, 121, 124, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 157, 159, 160, 167, 179, 206, 209, 238, 242, 252, 256, 266, 275, 288, 289, 303, 306, 310, 314, 319, 323, 325, 326, 327, 329, 336, 340, 341, 344, 345, 346, 349, 362, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 383, 404
approche · 3, 11, 22, 23, 26, 33, 35, 36, 42, 48, 49, 64, 65, 71, 72, 73, 76, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 102, 103, 104, 105, 108, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 128, 132, 133, 134, 137, 138, 141, 143, 147, 150, 151, 152, 153, 157, 162, 163, 167, 173, 178, 179, 181, 187, 194, 197, 198, 200, 203, 205, 207, 215, 217, 218, 243, 250, 265, 277, 283, 288, 290, 291, 292, 296, 299, 302, 303, 304, 306, 310, 311, 323, 328, 329, 332, 336, 338, 339, 346, 348, 349, 364, 365, 366, 374, 385, 404
appropriation · 24, 29, 65, 83, 85, 87, 134, 201, 217, 239, 249, 277, 330, 345, 372
assimilation · 11, 29, 118, 243, 364
autorité · 30, 31, 32, 33, 36, 45, 271, 388

B

bande-dessinée, BD · 51, 52

C

canon littéraire · 9, 13, 17, 366
centration · 9, 12, 34, 38, 64, 68, 75, 145, 290, 319
choix · 1, 9, 14, 15, 16, 17, 27, 28, 37, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 53, 62, 72, 73, 88, 93, 94, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 128, 129, 132, 144, 145, 152, 153, 171, 182, 186, 188, 198, 211, 223, 241, 276, 288, 292, 293, 294, 295, 298, 300, 307, 308, 328, 330, 337, 339, 347, 350, 351, 352, 354, 357, 366, 404
Classiques · 17, 47, 134, 141, 144, 147, 153, 329
collaboratif, ve · 81, 83, 84, 86, 87, 142, 143, 208, 217, 221, 230, 232, 233, 330, 332, 334, 341, 342, 344, 374
compétence · 9, 11, 16, 19, 20, 30, 31, 41, 51, 52, 57, 59, 65, 66, 70, 86, 87, 96, 100, 117, 119, 129, 131, 135, 138, 140, 141, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 167, 182, 211, 217, 236, 242, 271, 282, 283, 287, 288, 291, 295, 323, 338, 341, 346, 362, 366, 370, 373, 377
compréhensif, ve · 3, 103, 104, 105, 108, 121, 128, 162, 384, 385, 404
connaissance · 11, 16, 20, 22, 25, 27, 29, 34, 36, 41, 43, 45, 55, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 80, 81, 84, 87, 100, 105, 117, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 140, 141, 145, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 170, 172, 173, 181, 182, 187, 199, 200, 204, 205, 211, 214, 215, 217, 218, 219, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 245, 249, 250, 256, 264, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 295, 297, 306, 310, 320, 328, 330, 332, 339, 342, 343, 345, 364, 366, 371
contexte · 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 26, 30, 32, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 72, 74, 80, 81, 84, 85, 88, 90, 92, 94, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 115, 118, 122, 123, 129, 130, 135, 136,

137, 138, 139, 141, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 159, 160, 164, 165, 171, 172, 173, 175, 179, 181, 186, 201, 202, 203, 211, 214, 235, 241, 245, 256, 259, 262, 263, 267, 275, 277, 278, 279, 283, 291, 292, 295, 305, 306, 307, 309, 320, 323, 328, 333, 334, 340, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 351, 353, 356, 359, 362, 365, 366, 367, 372, 374, 376, 380, 384, 385, 404

corpus · 9, 11, 12, 13, 16, 17, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 55, 62, 86, 93, 94, 107, 110, 118, 119, 129, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 186, 250, 269, 271, 288, 292, 295, 297, 307, 337, 339, 366, 377

culture littéraire · 3, 13, 14, 15, 16, 17, 30, 39, 40, 49, 55, 88, 95, 100, 131, 153, 205, 346, 366, 389, 404

culture, cultures · 1, 3, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 27, 30, 36, 39, 40, 43, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 73, 74, 78, 87, 88, 92, 95, 96, 99, 100, 106, 118, 130, 131, 132, 134, 145, 146, 153, 156, 157, 158, 164, 170, 205, 241, 256, 288, 297, 331, 346, 353, 364, 366, 369, 378, 379, 380, 382, 386, 388, 389, 404

culturel, le · 11, 13, 14, 20, 21, 22, 23, 27, 37, 44, 48, 49, 50, 54, 56, 62, 64, 66, 73, 74, 85, 86, 88, 91, 92, 101, 116, 118, 119, 132, 138, 140, 145, 153, 154, 156, 160, 186, 209, 237, 238, 241, 243, 246, 277, 287, 323, 339, 346, 363

curriculum · 99, 102, 107, 109, 116, 118, 121, 129, 130, 131, 133, 134, 140, 144, 153, 154, 171, 290, 372, 376

D

démarche · 1, 14, 46, 54, 78, 80, 105, 107, 110, 115, 116, 117, 120, 121, 123, 138, 164, 185, 202, 215, 248, 265, 266, 296, 308, 404

didactique · 1, 3, 14, 16, 24, 29, 41, 46, 47, 49, 59, 68, 69, 79, 80, 81, 97, 104, 110, 111, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 129, 171, 293, 320, 321, 327, 329, 335, 365, 366, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 404

discours · 15, 19, 24, 31, 35, 36, 45, 46, 68, 74, 78, 94, 101, 102, 107, 119, 121, 122, 124, 125, 129, 130, 149, 151, 154, 175, 187, 194, 198, 199, 202, 207, 218, 220, 221, 231, 236, 249, 255, 259, 262, 266, 267, 274, 277, 285, 286, 289, 290, 291, 298, 299, 301, 306, 307, 310, 315, 320, 323, 325, 326, 327, 328, 330, 343, 344, 363, 364, 376, 379, 381, 386, 388

dispositif · 3, 15, 16, 54, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 80, 81, 82, 85, 86, 107, 110, 118, 139, 171, 188, 206, 230, 236, 238, 239, 242, 247, 249, 251, 260, 266, 269, 277, 284, 292, 298, 302, 306, 310, 315, 317, 323, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 350, 351, 361, 362, 366, 370, 371, 372, 374, 404

E

effet · 10, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 29, 31, 34, 37, 39, 42, 44, 45, 52, 54, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 96, 97, 100, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 131, 132, 133, 140, 141, 144, 146, 150, 151, 152, 153, 158, 160, 164, 165, 171, 172, 173, 174, 179, 181, 182, 186, 191, 193, 205, 206, 208, 209, 212, 214, 217, 223, 226, 227, 228, 231, 235, 236, 242, 243, 244, 265, 266, 268, 271, 274, 276, 277, 279, 281, 284, 287, 290, 291, 296, 297, 298, 305, 307, 308, 310, 319, 325, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 338, 339, 340, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 353, 355, 356, 358, 359, 360, 362, 366, 369, 387, 389

émotion · 23, 42, 61, 65, 82, 116, 211, 255, 289, 336, 376

engagé · 25, 72, 83, 84, 92, 148, 152, 153, 156, 165, 271, 277, 286, 293

engagement · 30, 198, 272, 275, 276, 288, 293, 363, 364, 382

enseignement · 1, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 23, 24, 27, 30, 34, 35, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 50, 54, 55, 57, 59, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 79, 87, 88, 89, 93, 94, 96, 97, 100, 101, 107, 108, 109, 115, 120, 121, 124, 129, 133, 134, 141, 142, 143, 153, 154, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 170, 171, 186, 188, 217, 256, 275, 277, 283, 286, 287, 291, 292, 294, 298, 299, 306, 307, 308, 310,

314, 318, 319, 321, 323, 327, 333, 340, 344, 364, 365, 366, 370, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 384, 386, 404
esthétique · 11, 12, 17, 18, 32, 34, 39, 51, 156, 259, 387
évaluation · 76, 77, 87, 114, 115, 120, 121, 143, 182, 209, 214, 215, 216, 217, 301, 306, 307, 308, 309, 310, 320, 328, 334, 370, 378
évaluations · 120, 214

F

feedback · 83, 86, 120, 175, 333, 334, 374
francophone · 13, 39, 44, 45, 48, 73, 74, 99, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 146, 162, 163, 165, 197, 198, 204, 209, 243, 244, 245, 288, 323, 377, 387, 388

G

genre · 9, 16, 17, 27, 36, 43, 45, 78, 115, 137, 138, 139, 149, 150, 151, 153, 155, 161, 179, 182, 186, 201, 273, 279, 377, 386, 389

H

histoire littéraire · 33, 86, 134, 217
horizon d'attente · 34, 45, 72, 88, 92, 193, 258, 260, 356, 365
humanisme · 11, 22
Humanités · 44, 68, 366, 386
hybride · 51, 68, 320, 323, 330, 333, 344, 371, 374, 375, 376
hypermédia · 347, 348, 350, 358, 359, 360, 383
hypermédiatisé,e · 63, 338, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361

I

implication · 19, 24, 65, 166, 218, 243, 260, 267, 269, 274, 275, 302, 341, 343, 358, 360, 364
inductif, ve · 3, 102, 103, 104, 105, 111, 123, 128, 163, 384, 404
input · 42, 67, 118, 307, 330, 332, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 345, 347
intake · 307, 339, 342, 343
intention · 20, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 65, 70, 76, 172, 181, 199, 217, 357
interaction · 20, 35, 36, 41, 43, 58, 60, 84, 102, 105, 110, 119, 120, 144, 273, 332, 333, 341, 354, 371, 372, 374, 376
intercompréhension · 10, 59, 235, 236, 268, 370, 376
interculturel,le · 42, 48, 73, 74, 85, 132, 369, 370, 377
interprétation · 11, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 32, 39, 53, 70, 83, 85, 92, 102, 107, 110, 113, 116, 165, 197, 204, 212, 214, 275, 276, 306, 341, 342, 356, 364, 373, 378, 387
intertextualité · 21, 41, 52, 132, 338, 339

J

jeu · 19, 22, 24, 27, 30, 35, 38, 40, 41, 42, 54, 57, 60, 62, 65, 68, 69, 72, 74, 77, 78, 81, 84, 86, 108, 115, 125, 135, 164, 173, 226, 242, 269, 284, 297, 302, 330, 337, 364, 366, 381, 388
journal de bord · 85, 106, 107, 109, 125, 126, 128, 142, 266, 278, 280, 282, 283, 284, 297, 315, 323, 347, 359

L

L1 · 14, 16, 36, 58, 59, 62, 66, 71, 80, 115, 160, 235, 236, 287, 374
L2 · 3, 9, 12, 13, 14, 16, 26, 35, 36, 37, 39, 43, 47, 49, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 71, 74, 78, 80, 82, 87, 102, 115, 118, 121, 136, 147, 159, 160, 161, 164, 173, 220, 227, 233, 235, 236, 242, 256, 283, 286, 332, 336, 338, 343, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 367, 370, 374, 383, 404
langue · 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 26, 27, 33, 37, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 73, 74, 85, 87, 88, 95, 97, 98, 100, 102, 113, 117, 118, 119, 121, 123, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 146, 148, 156, 157, 158,

159, 160, 161, 167, 169, 171, 181, 182, 186, 187, 188, 194, 198, 211, 212, 215, 217, 218, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 230, 236, 237, 241, 245, 247, 249, 250, 256, 277, 284, 286, 287, 288, 292, 299, 307, 308, 310, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 323, 328, 329, 336, 344, 345, 346, 347, 351, 353, 366, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 379, 381, 383, 384, 386, 387, 404
langue étrangère · 3, 9, 11, 13, 14, 26, 37, 44, 56, 57, 59, 65, 87, 97, 117, 121, 159, 161, 188, 198, 237, 250, 286, 292, 307, 319, 321, 328, 344, 346, 366, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 383, 404
langue maternelle · 12, 13, 14, 37, 43, 47, 60, 121, 236, 256, 367, 377, 381
lecture littéraire · 16, 17, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 50, 52, 53, 55, 62, 72, 81, 83, 86, 87, 119, 120, 132, 133, 159, 165, 166, 167, 182, 194, 198, 206, 215, 217, 242, 243, 264, 290, 297, 299, 336, 339, 348, 362, 364, 377, 378, 381, 382
littérarité · 13, 17, 22, 23, 167, 172, 388
littérature · 1, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 27, 30, 31, 33, 34, 39, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 62, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 109, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 179, 181, 182, 186, 187, 188, 197, 198, 204, 205, 206, 209, 221, 237, 242, 243, 244, 245, 249, 250, 256, 262, 274, 277, 278, 279, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 297, 298, 302, 308, 310, 319, 321, 323, 329, 332, 337, 339, 343, 345, 346, 348, 351, 359, 363, 364, 365, 366, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 385, 386, 388, 404

M

motivation · 42, 48, 63, 83, 88, 119, 144, 187, 266, 272, 282, 302, 330, 331, 341, 345, 347, 348, 361, 366

N

numérique · 23, 30, 54, 68, 375, 379, 387

O

output · 118, 332, 341

P

patrimoine · 11, 20, 22, 43, 44, 55, 74, 146
plurilinguisme · 20, 59, 63, 65, 87, 345
polysémie · 13, 19, 20, 21, 22, 27, 40, 53, 76, 338
pratique · 3, 9, 14, 15, 22, 24, 34, 38, 40, 42, 45, 54, 55, 65, 72, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 96, 97, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 115, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 153, 154, 162, 166, 179, 187, 188, 277, 282, 283, 285, 310, 328, 364, 366, 370, 371, 373, 374, 375, 378, 381, 382, 404
processus · 14, 16, 25, 28, 30, 34, 36, 37, 43, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 69, 74, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 108, 115, 117, 125, 133, 139, 140, 173, 174, 175, 182, 201, 217, 220, 225, 226, 235, 237, 242, 244, 250, 256, 266, 277, 287, 290, 325, 330, 333, 335, 338, 339, 340, 342, 343, 345, 347, 349, 360, 361, 370, 371, 373, 376
profil · 14, 30, 59, 64, 87, 97, 100, 101, 124, 125, 154, 167, 182, 206, 260, 283, 291, 306, 313, 349, 371
programmation · 116, 117, 129, 206
progression · 26, 116, 117, 129, 133, 134, 135, 137, 144, 150, 205, 221, 243, 277, 282, 308, 309, 337, 372, 381

Q

questionnaire · 27, 42, 76, 77, 79, 80, 106, 107, 117, 119, 124, 125, 128, 154, 159, 160, 163, 164, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 211, 214, 235, 274, 298, 299, 300, 301, 310, 336, 347, 353, 354, 355, 359, 385

R

réception · 13, 19, 22, 34, 35, 39, 68, 73, 91, 93, 96, 101, 106, 107, 109, 120, 125, 153, 217, 358, 378, 387
référent · 11, 21, 51, 87, 340
reformulation · 75, 78, 79, 141, 171, 204, 211, 249, 255, 309, 354, 381
représentation · 15, 21, 36, 50, 53, 58, 74, 105, 107, 111, 123, 124, 125, 128, 135, 139, 154, 157, 158, 163, 165, 171, 182, 187, 201, 256, 260, 262, 264, 274, 287, 310, 341, 345, 359, 364, 379
réseau · 19, 41, 43, 63, 64, 75, 116, 132, 137, 138, 148, 152, 164, 172, 219, 256, 264, 266, 280, 288, 291, 296, 309, 330, 339, 345, 363, 366, 377

S

savoir · 20, 26, 28, 29, 32, 40, 43, 45, 47, 58, 59, 65, 66, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 80, 87, 96, 100, 102, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 128, 131, 133, 140, 141, 142, 152, 153, 160, 167, 171, 179, 182, 196, 207, 247, 249, 264, 288, 292, 297, 302, 306, 307, 310, 311, 318, 323, 324, 327, 330, 333, 341, 346, 366, 371, 372, 375, 377, 380
savoir-faire · 43, 47, 59, 66, 102, 120, 131, 237, 247, 249, 250, 264, 310, 320
socialisation · 18, 22, 41, 43, 65
stratégie · 16, 20, 24, 29, 41, 59, 62, 63, 67, 70, 72, 81, 122, 125, 134, 136, 141, 217, 226, 227, 244, 256, 264, 265, 302, 323, 339, 349, 356, 361, 364, 371, 383
surcharge cognitive · 61, 63, 64, 65, 78, 82, 227, 242, 266, 282, 315, 317, 329, 330, 338, 344, 345, 349, 350

T

tâche · 37, 57, 68, 69, 70, 80, 118, 129, 180, 207, 256, 266, 284, 328, 332, 341, 342, 345, 371, 372, 374, 375, 376, 384
trace · 32, 50, 76, 79, 85, 86, 120, 125, 141, 144, 172, 194, 211, 218, 220, 229, 337, 342, 343, 353
tradition · 9, 22, 36, 39, 45, 119, 364
traduction · 13, 36, 37, 38, 52, 55, 65, 79, 84, 91, 92, 95, 98, 99, 106, 110, 121, 130, 230, 236, 338, 348, 349, 351, 360, 361, 381, 387, 389
transculture · 49, 50, 53
transculturel,le · 50, 54, 62, 84, 85, 88, 378, 381, 388
translanguaging · 63, 64, 65, 121, 191, 224, 226, 227, 230, 231, 274, 276, 344, 373
transmissif · 81, 171, 283, 330, 364
transtextualité · 49
triangulation · 3, 102, 107, 384, 404

U

universalité · 10, 11
universel,le · 10, 11, 13, 50

V

valeur · 10, 12, 13, 18, 21, 22, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 55, 62, 72, 73, 75, 85, 115, 146, 155, 165, 186, 194, 197, 260, 271, 293, 378

Z

zone proximale de développement · 117, 193, 302

Index des figures et tableaux

Index des figures

FIGURE N°1 : LA NOTION DE CULTURE LITTERAIRE 55
FIGURE N°2 : MODELE CONTEMPORAIN DE COMPREHENSION DE LECTURE 61
FIGURE N°3 : STRUCTURE DES COURS FORTEMENT GUIDES 205
FIGURE N°4: LE DISPOSITIF AU CŒUR DE LA RENCONTRE ENTRE APPRENANT, CLASSE ET TEXTE 331
FIGURE N°5 : RELATIONS DYNAMIQUES AU SEIN DU DISPOSITIF 332
FIGURE N°6 : ROLES ET ACTIONS DES ACTEURS DANS LES DIFFERENTES PHASES DU DISPOSITIF 333
FIGURE N°7: LES PROCESSUS DE LECTURE ET LEURS COMPOSANTES (GIASSON, 2007) 335
FIGURE N°8 : ARBORESCENCE DU DISPOSITIF 336

Index des tableaux

TABLEAU N°1 : ACTIVITE ET TYPE DE SAVOIRS 75
TABLEAU N°2 : PLAN DE L'ETUDIANT PRESENTE DANS LE CURRICULUM DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS 99
TABLEAU N°3 : GRILLE-GUIDE POUR LES OBSERVATIONS 114
TABLEAU N°4 : DESCRIPTION ET OBJECTIF GENERAL PRESENTE DANS LES DESCRIPTIFS DE COURS 136
TABLEAU N°5 : RESULTATS ATTENDUS POUR CHAQUE COURS 140
TABLEAU N°6 : LES MODALITES DE TRAVAIL PRESENTEES DANS LES DESCRIPTIFS DE COURS 142
TABLEAU N°7 : NOMBRE DE TEXTES PAR REGION POUR CHAQUE COURS 145
TABLEAU N°8 : NOMBRE DE TEXTES DE FRANCE METROPOLITAINE PAR SIECLE ET PAR COURS 146
TABLEAU N°9 : DETAIL DU CORPUS DU COURS FREN321 148
TABLEAU N°10 : DETAIL DU CORPUS DU COURS FREN423 150
TABLEAU N°11 : DETAIL DU CORPUS DU COURS FREN425 151
TABLEAU N°12 : ÉLEMENTS DE DEFINITION DE LA LITTERATURE PAR LES ETUDIANTS 155
TABLEAU N°13 : OPINION DES ETUDIANTS SUR LA LITTERATURE 156
TABLEAU N°14 : REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS SUR CE QU'EST UN COURS DE LITTERATURE 157
TABLEAU N°15 : CRAINTES DES ETUDIANTS AVANT DE COMMENCER LE COURS 158
TABLEAU N°16 : ATTENTES DES ETUDIANTS CONCERNANT LE COURS 159
TABLEAU N°17 : RAISONS DE LA PRESENCE DE COURS DE LITTERATURE DANS UN CURSUS 160
TABLEAU N°18 : LA « LECTURE-PLAISIR » DES ETUDIANTS 160
TABLEAU N°19 : COURS D'INTRODUCTION AUX LITTERATURES FRANCOPHONES (FREN321) – TEXTE DE MAÏSSA BEY 197

TABLEAU N°20 : COURS D'INTRODUCTION AUX LITTERATURES FRANCOPHONES (FREN321) – TEXTE DE SARTRE 198
TABLEAU N°21 : COURS DE « LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES LITTERAIRES 1 » (FREN423) - TEXTE DE CAMUS 199
TABLEAU N°22 : COURS DE « LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES LITTERAIRES 1 » (FREN423) - TEXTE DE HUGO 200
TABLEAU N°23 : COURS DE « LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES LITTERAIRES 2 » (FREN425) - TEXTE DE MONTAIGNE 202
TABLEAU N°24 : COURS DE « LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES LITTERAIRES 2 » (FREN425) - TEXTE DE LOTI ET CHATEAUBRIAND 203
TABLEAU N°25 : CLASSEMENT DES QUESTIONS DITES PRINCIPALES INITIEES PAR LES ENSEIGNANTES CORRESPONDANT A L'OSSATURE DES SEANCES 204
TABLEAU N°26 : EXAMEN DU COURS FREN321 210
TABLEAU N°27 : EXAMEN DU COURS FREN423 212
TABLEAU N°28 : EXAMEN DU COURS FREN425 213
TABLEAU N°29 : TRACES DE DIFFICULTES OU OBSTACLES RELEVEES DANS LES SEANCES OBSERVEES 219
TABLEAU N°30: PASSAGES PORTANT SUR UN OBSTACLE POTENTIEL DE LANGUE MIS EN LUMIERE PAR LES ENSEIGNANTES 221
TABLEAU N°31 : VERBALISATION PAR LES ETUDIANTS DES PROBLEMES DE LANGUE 226
TABLEAU N°32 : REPONSES POUR LES PROBLEMES LIES A LA LANGUE 230
TABLEAU N°33 : TYPES DE LECTURE ET D'ACTIVITE EFFECTUES – COURS FREN321 278
TABLEAU N°34 : TYPES DE LECTURE ET D'ACTIVITE EFFECTUES – COURS FREN423 279
TABLEAU N°35 : TYPES DE LECTURE ET D'ACTIVITE EFFECTUES – COURS FREN425 279
TABLEAU N°36 : REACTIONS DES ETUDIANTS – COURS FREN321 280
TABLEAU N°37 : REACTIONS DES ETUDIANTS – COURS FREN423 281
TABLEAU N°38 : REACTIONS DES ETUDIANTS – COURS FREN425 282
TABLEAU N°39 : PROFIL ET OBJECTIFS MENTIONNES 291
TABLEAU N°40 : REPONSES A LA PREMIERE PARTIE DU QUESTIONNAIRE 355
TABLEAU N°41 : THEMES TROUVES DANS LE TEXTE 357
TABLEAU N°42 : COMMENTAIRES SUR LE RYTHME DE LA NOUVELLE 358
TABLEAU N°43 : COMMENTAIRES SUR LES ELEMENTS JUGES DIFFICILES 360

Table des matières

RESUME 3

ABSTRACT 4

REMERCIEMENTS 5

SOMMAIRE 6

INTRODUCTION 9

PARTIE 1 : DE LA LITTERATURE A SON ENSEIGNEMENT EN L2 : UN CADRE THEORIQUE 16

CHAPITRE 1 : QU'EST-CE QU'UNE CULTURE LITTERAIRE ? 17

1.1. LE TEXTE LITTERAIRE : UNE NOTION SUBJECTIVE 17

1.1.1. De la technique, de la langue 17

1.1.2. De la socialisation du texte 18

1.1.3. De la polysémie 19

1.1.4. Du rapport au(x) monde(s) 21

1.2. LA LECTURE LITTERAIRE : UNE QUESTION DE POSTURE 23

1.2.1. Lecture et implication 24

1.2.1.1. Entre jeu d'enfant et stratégie 24

1.2.1.2. Du degré de compréhension 25

1.2.2. Lecture et intention(s) 28

1.2.2.1. La lecture littéraire comme recherche de l'intention de l'auteur 29

1.2.2.2. De l'importance du lecteur 34

1.2.2.3. Au cœur de la relation auteur – lecteur – texte 38

1.3. DU CHOIX DES TEXTES : POUR UNE LECTURE ET UNE CULTURE LITTERAIRE 40

1.3.1. Favoriser le questionnement 40

1.3.1.1. Textes et questionnement 40

1.3.1.2. Questionnement du texte et (re)mise en question de soi 41

1.3.2. Constituer un socle de connaissances 43

1.3.2.1. La littérature comme équilibre à maintenir 43

1.3.2.2. D'un patrimoine national à un patrimoine humain 43

1.3.3. De la notion de choix : d'un désir objectif à une réalité subjectivée 46
1.3.3.1. Choix et (re)contextualisation 46
1.3.3.2. Littérature de la « mère-patrie » ou « mondiale » 47
1.3.3.3. Choix et vision globale 48
1.3.4. Le littéraire, au-delà de la textualité : l'exemple de la bande dessinée 49
1.3.4.1. D'une culture littéraire vers une transculture 49
1.3.4.2. La bande dessinée : un objet « trans » 51
1.3.4.3. De l'acceptation des objets culturels dans une horizontalité 54
CONCLUSION DU CHAPITRE 55
CHAPITRE 2 : LIRE EN L2 : PROCESSUS ET ENJEUX 57
2.1. LECTURE ET PROCESSUS COGNITIFS EN JEU 57
2.1.1. Les processus de bas niveau : le modèle ascendant 58
2.1.2. Les processus de haut niveau : le modèle descendant 58
2.1.3. De l'interaction entre les modèles 60
2.2. DU DESEQUILIBRE ENTRE LES PROCESSUS EN L2 : SURCHARGE COGNITIVE 61
2.2.1. Lacunes linguistiques et référentielles 62
2.2.2. De la surcharge cognitive 63
2.2.3. Effets du plurilinguisme et du *translanguaging* sur la surcharge cognitive 63
2.3. DISPOSITIFS DE LECTURE : FAVORISER L'EQUILIBRE COGNITIF ET AFFECTIF 66
2.3.1. Stabiliser la terminologie 67
2.3.1.1. De l'enseignement à l'apprentissage : le dispositif 67
2.3.1.2. Des notions d'exercice, tâche et activité 68
2.3.2. Des limites dans l'enseignement de la lecture 71
2.3.2.1. Sur-centration sur le code 71
2.3.2.2. Au-delà du code : la lecture comme acte contextualisé 71
2.3.2.3. Lire de la littérature : approches et limites 73
2.3.3. Des activités de lecture en littérature : entre légitimité et limitations 74
2.3.3.1. Survol des activités proposées en littérature : entre savoirs déclaratifs et procéduraux 75
2.3.3.2. Compréhension et questionnaires 76
2.3.3.3. Compréhension et explication 78
2.3.4. De la prise en compte de l'acte de lecture dans le dispositif 80
2.3.4.1. Combler les lacunes liées aux processus de bas niveau 82
2.3.4.2. Favoriser l'appropriation du texte 83
CONCLUSION DU CHAPITRE 87

PARTIE 2 : CADRE DE LA RECHERCHE **88**

CHAPITRE 3 : LE CONTEXTE **88**

3.1. L'UNIVERSITE DE BIRZEIT : PRESENTATION GENERALE 89

3.2. L'UNIVERSITE DE BIRZEIT : FORMER EN ZONE DE CONFLIT 90

3.2.1. Les défis imposés par le conflit 90

3.2.2. Contexte et influence sur la production et la réception des œuvres 91

3.3. LE DEPARTEMENT DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE DE BIRZEIT 95

3.3.1. Le département au sein de l'université 95

3.3.2. Profil des enseignants 95

3.3.2.1. Particularités de l'équipe enseignante 95

3.3.2.2. Les enseignantes de littérature : entre le FLE et la littérature 96

3.3.3. Le cursus de licence 97

3.3.3.1. La formation globale 97

3.3.3.2. L'organisation du cursus pour les cours du département 98

3.3.3.3. Un parcours en deux temps 100

CONCLUSION DU CHAPITRE 101

CHAPITRE 4 : CADRE METHODOLOGIQUE ET CHOIX DES DONNEES **102**

4.1. CHOIX DE L'APPROCHE 103

4.1.1. L'approche inductive dans la lecture de nos données 103

4.1.2. L'approche compréhensive pour expérimenter le terrain 104

4.2. CHOIX DES METHODES POUR L'ANALYSE DES DONNEES 105

4.2.1. Le traitement des données : l'analyse de contenu 106

4.2.2. Le traitement des données : la triangulation 107

4.3. CHOIX DES METHODES POUR LE RECUEIL DE DONNEES : DU POINT DE VUE DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT 108

4.3.1. Les documents officiels 109

4.3.2. Les observations de classes 109

4.3.2.1. Conditions d'observations 109

4.3.2.2. Constitution des données d'observation 110

4.3.2.3. La grille-guide d'observation 111

4.3.3. Les entretiens 121

4.3.3.1. Plan d'entretien 122

4.3.3.2. Enjeux des entretiens 122

4.4. CHOIX DES METHODES POUR LE RECUEIL DE DONNEES : DU POINT DE VUE DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE 124

4.4.1. Le questionnaire 124

4.4.2. Le journal de bord 125
CONCLUSION DU CHAPITRE 128

PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES : UN ETAT DES LIEUX 129

CHAPITRE 5 : CE QUE LES DOCUMENTS OFFICIELS PRESCRIVENT 129
5.1. LE CURRICULUM 130
5.1.1. Langue et littérature dans le curriculum 130
5.1.2. La littérature dans le curriculum : discipline en rupture ou en continuité avec le programme général ? 131
5.1.2.1. Regard sur la formulation des objectifs 131
5.1.2.2. Regard sur la place du texte littéraire dans les objectifs 133
5.1.3. Quelle approche de la littérature se dessine dans le curriculum ? 133
5.2. DESCRIPTIFS DE COURS 134
5.2.1. Langue et littérature dans les descriptifs de cours 135
5.2.1.1. La langue dans les descriptifs de cours de littérature 136
5.2.1.2. La littérature dans les descriptifs de cours 137
5.2.2. Les modalités : entre approche individuelle et collective 141
5.2.3. L'évaluation dans les descriptifs 143
5.3. LES CORPUS 144
5.3.1. Corpus et niveaux de contexte 144
5.3.2. Le corpus en termes spatio-temporels 145
5.3.3. Le corpus et sa structure 147
CONCLUSION DU CHAPITRE 153
CHAPITRE 6 : PROFILS D'ETUDIANTS 154
6.1. REPRESENTATIONS SUR LA LITTERATURE 154
6.1.1. Représentations sur la littérature en général 154
6.1.2. Représentations sur la littérature comme objet enseigné 157
6.2. ATTENTES DES ETUDIANTS 158
6.3. PRATIQUES PERSONNELLES DE LECTURE 160
CONCLUSION DU CHAPITRE 161
CHAPITRE 7 : CE QUE LES PRATIQUES MONTRENT : ANALYSE DES OBSERVATIONS 162
7.1. COMMENT ENSEIGNE-T-ON LA LITTERATURE ? 162
7.1.1. Comment la matière est-elle introduite : le premier cours 163
7.1.1.1. Recueil des représentations : le remue-méninges 163
7.1.1.2. De la définition des objets en jeu 164
7.1.1.3. Plaisir et pratiques de lecture 166

7.1.2. Entrée en littérature : le premier texte 171
7.1.2.1. Quels objectifs se dessinent ? 171
7.1.2.2. Le traitement du texte : quelle approche ? 173
7.1.2.3. De la mise en confiance 187
7.1.3. Au-delà des premiers cours : quelle vision de la littérature se dessine ? 188
7.1.3.1. Quel dispositif est mis en place ? 188
7.1.3.2. De l'ouverture à d'autres objets culturels 209
7.1.3.3. De l'évaluation 209
7.2. LES OBSTACLES 218
7.2.1. Blocages dans les processus de bas niveau 220
7.2.1.1. L'enseignant dans son rôle d'enseignant de L2 220
7.2.1.2. « Miss, qu'est-ce que ça veut dire ? » 225
7.2.1.3. Des malentendus liés à l'interlangue 233
7.2.2. Blocages dans les processus de haut niveau 237
7.2.2.1. Lacunes référentielles et mémorielles 237
7.2.2.2. De l'influence des représentations : failles dans les processus d'élaboration 256
7.2.2.3. Des savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux : un écart infranchissable ? 264
7.3. LA VOIX DES ETUDIANTS 266
7.3.1. La première personne dans les prises de paroles en classe : entre insécurité et implication 267
7.3.2.1. Le « je » distant 267
7.3.2.2. Le « je » protégé 269
7.3.2.3. Le « je » engagé / impliqué 271
7.3.2. La voix des étudiants dans les journaux de bord 278
7.3.2.1. Types d' « activités » relevés 278
7.3.2.2. Étude des réactions d'étudiants par rapport au travail personnel 280
7.3.2.3. L'auto-évaluation dans les journaux de bord 283
CONCLUSION DU CHAPITRE 283
CHAPITRE 8 : CE QUE LES DISCOURS SUR LES PRATIQUES DISENT 285
8.1. LES OBJECTIFS : ENTRE SOUHAIT ET REALITE DU TERRAIN 285
8.1.1. Acquérir des connaissances et des compétences 287
8.1.2. Développer une forme de sensibilité 289
8.1.3. Objectifs et profils des enseignantes 291
8. 2. LE CHOIX DE L'APPROCHE : DES TEXTES AU DISPOSITIF 292
8.2.1. Le choix des corpus 292
8.2.2. Le dispositif en place 298

8.2.2.1. De la structure et des activités 298
8.2.2.2. Travail préparatoire des étudiants : quel objectif ? 304
8.2.2.3. L'évaluation ou comment mesurer l'adéquation entre objectifs, enseignement et apprentissage ? 306
8.2.2.4. Profils d'enseignante et confiance en soi 310
8.3. L'EXPRESSION DES OBSTACLES 315
8.3.1. Langue et intérêt 315
8.3.2. L'organisation du cursus 317
8.3.3. Les limites des formations existantes 320
8.4. ATTITUDE ENVERS DES MEDIAS ALTERNATIFS 323
CONCLUSION DU CHAPITRE 328

PARTIE 4 : (RE)PENSER LE DISPOSITIF. QUELQUES PROPOSITIONS 329

CHAPITRE 9 : UN DISPOSITIF COMME TENTATIVE DE REPONSES AUX QUESTIONS LOCALES 329
9.1. LES OBJECTIFS DU DISPOSITIF 329
9.2. LE DISPOSITIF ET LA RELATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE 331
9.2.1. Le dispositif : un espace délinéarisé 331
9.2.2. Les rôles au sein du dispositif 333
9.2.3. L'individualisation du suivi 334
9.3. PISTES POUR UNE MISE EN PLACE DU DISPOSITIF 335
9.3.1. Le dispositif : entre distance et présentiel 335
9.3.2. De l'exposition à la production 337
9.3.2.1. Présentation et choix des inputs 337
9.3.2.2. Structure et processus cognitifs 340
9.3.2.3. Les productions au sein du dispositif comme traces de l'intake 342
9.3.2.4. La place de la L2 dans le dispositif 343
9.4. LIMITES ET PRECAUTIONS 344
CONCLUSION DU CHAPITRE 346
CHAPITRE 10 : UNE EXPERIENCE DE LECTURE HYPERMEDIATISEE 347
10.1. LECTURE HYPERMEDIATISEE : TOUR D'HORIZON DES EXPERIENCES EXISTANTES 348
10.1.1. Hypermédiatisation des textes : une aide pour la lecture ? 349
10.1.2. Lecture hypermédiatisée et niveaux de compréhension 350
10.2. MISE EN PLACE DE L'EXPERIENCE 350
10.2.1. Cadre de l'expérience 351
10.2.1.1. Participants 351
10.2.1.2. Présentation du dispositif 351

10.2.1.3. Déroulement de l'expérience 352
10.2.2. Présentation des supports 352
10.2.2.1. Le choix du texte 352
10.2.2.2. Le questionnaire 353
10.3. RESULTATS ET DISCUSSION 355
10.3.1. Les effets des fenêtres actives sur la compréhension 355
10.3.1.1. De la compréhension littérale 355
10.3.1.2. De la précision dans les réponses sur la narration 356
10.3.2. Traitement des procédés thématiques et formels 357
10.3.3. Format de lecture et réception 358
10.3.3.1. Lecture hypermédiatisée et temps de lecture 358
10.3.3.2. Effets de l'hypermédiatisation sur l'attitude des étudiants 359
CONCLUSION DU CHAPITRE 362

CONCLUSION 363

BIBLIOGRAPHIE 368

CONTEXTE 368
DIDACTIQUE 369
MÉTHODOLOGIE 384
THÉORIES LITTÉRAIRES / CULTURELLES 386

INDEX DES NOTIONS 390

INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX 395

TABLE DES MATIERES 397

Étude des choix didactiques et des démarches d'enseignement / apprentissage de la littérature dans les cursus universitaires de FLE

Le cas de l'Université de Birzeit, Palestine

Cette recherche porte sur l'enseignement de la littérature dans un cursus universitaire de français langue étrangère. Elle questionne la notion de culture littéraire à travers les « canons littéraires », les littératures « mineures » selon la terminologie de G. Deleuze, et leur contextualisation d'une part, et, d'autre part, à travers la mise en place de pratiques enseignantes visant sa transmission / construction. Cette recherche étant ancrée dans les sciences humaines par ses champs d'étude – la littérature et la didactique – et étant, par conséquent, relativement subjective, nous avons choisi d'étudier un cas particulier, celui dans lequel nos questions sont apparues, afin de mettre en évidence ses spécificités mais aussi des traits généralisables ou, du moins, ouvrant des pistes de réflexions transposables dans d'autres contextes. Pour effectuer cette étude, nous avons privilégié une approche inductive et compréhensive et nous avons opté pour une méthode mixte ou une triangulation permettant le croisement de différentes données dans le but d'avoir une vision globale de la situation en termes de pratiques, de potentiels et de limites. Les résultats obtenus dans ce contexte ouvrent un champ de possibles pour penser une didactique du FLE adaptée à un enseignement littéraire en milieu universitaire.

Mots-clés : culture littéraire, didactique de la littérature, didactique L2, dispositif d'apprentissage, triangulation.

Didactical choices and teaching-learning approaches for literature in a university French department

The case of Birzeit University, Palestine

This research focuses on teaching literature at a university-level French language department. It questions the concept of literary culture through the concepts of "literary canon", "minor" literature, following G. Deleuze's terminology, and their contextualization on the one hand, and on the other, through the implementation of teaching practices aiming at transmitting / building it. This research, rooted in human sciences because of its fields of study – literature and didactics – and as a consequence, being relatively subjective, is focused on a specific case, the one where our questions first emerged from: the French department at Birzeit University in Palestine. This approach allows us to enhance the specificities of this context while drawing at the same time some features that could be generalized, or at least that could open some opportunities for transferable reflections on other contexts. In conducting this study an inductive and comprehensive approach has been favored. A mixed-method approach or triangulation was used, allowing us to cross-compare data in order to get a more global view of the situation in terms of practice, potential and limits. The results obtained in this context then open new horizons to think adapted French as a foreign language didactics to literary teaching/learning in an academic context.

Keywords: literary culture, literature didactics, L2 didactics, learning environment, mixed-method.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED268 – Langage et langues : description, théorisation et transmission
DILTEC – EA2288
4 rue des Irlandais – 75005 Paris