



HAL
open science

L'approche du texte littéraire de langue française en contexte universitaire égyptien. : Quelle place pour le sujet lecteur ?

Dalia Ragab Ali Zaghoul

► **To cite this version:**

Dalia Ragab Ali Zaghoul. L'approche du texte littéraire de langue française en contexte universitaire égyptien. : Quelle place pour le sujet lecteur?. Littératures. Université d'Angers; Alexandria university (Alexandrie, Égypte; 1952-..), 2016. Français. NNT : 2016ANGE0085 . tel-03594043

HAL Id: tel-03594043

<https://theses.hal.science/tel-03594043>

Submitted on 2 Mar 2022

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.

Thèse de Doctorat



Dalia RAGAB ALI ZAGHLOUL

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université d'Angers
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire
et en cotutelle de thèse avec l'Université d'Alexandrie (Egypte)*

École doctorale : SCE sociétés, cultures, échanges

Discipline : Langue et littérature françaises (section 09)

Spécialité : sciences du langage et Français Langue Etrangère

Unité de recherche : CERIEC EA 922

Soutenue le 25 novembre 2016

L'approche du texte littéraire de langue française en contexte universitaire égyptien.

Quelle place pour le sujet lecteur ?

JURY

Rapporteurs :	Jean-François BOURDET , Professeur, Université du Maine Jacqueline JONDOT , Professeure, Université de Toulouse
Examineurs :	Nadia MAILLARD , Maîtresse de conférences, Université d'Angers
Directeur de Thèse :	Julien KILANGA , Professeur, Université d'Angers
Co-directrice de Thèse :	Sohir EL SHAMI , Professeure émérite, Université d'Alexandrie
Co-encadrante de Thèse :	Nermine CHEHAYEB , Professeure émérite, Université d'Alexandrie

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



« Disons-le sans ambages : les études littéraires ne peuvent avoir de légitimité que si elles débouchent sur un résultat utile à la société. »

(Vincent Jouve, Pourquoi étudier la littérature ?, 2010)

REMERCIEMENTS

Merci

à Julien KILANGA, Sohir EL SHAMI et Nermine CHEHAYEB, pour l'accompagnement, les encouragements, et les conseils,

à Jean-François BOURDET, Jacqueline JONDOT et Nadia MAILLARD pour avoir accepté de participer au jury de cette thèse,

à mes amies alexandrines, pour avoir toujours été là,

à mes amies angevines, pour avoir été une seconde famille pour moi,

à ma famille, pour son soutien et sa générosité.

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
LA LITTERATURE EN CLASSE DE LANGUE : POUR UN CADRAGE THEORIQUE.....	7
1. Qu'est-ce que la littérature ?	7
2. Littérature et enseignement des langues :.....	14
3. La didactique de la littérature :.....	23
4. Du texte au lecteur :	25
CHAPITRE DEUXIEME	30
CADRAGE METHODOLOGIQUE ET RECUEIL DES DONNEES	30
1. Approches adoptées :	30
2. Type de la recherche :	31
3. Présentation du terrain de recherche :	36
4. Une recherche de l'intérieur :	42
5. L'enquête :.....	44
6. Un premier état des lieux :	51
CHAPITRE TROISIEME	59
LE SUJET LECTEUR : UNE IDENTITE CULTURELLE	59
1. Le culturel et l'interculturel dans les pratiques :.....	60
2. Enseigner la littérature-culture française à un public égyptien :.....	77
3. Modalités de mise en œuvre :	92
CHAPITRE QUATRIEME :	108
LE SUJET LECTEUR : UNE SUBJECTIVITE AFFECTIVE ET PSYCHOLOGIQUE.....	108
1. La subjectivité dans les pratiques.....	108
2. Un tournant dans une pratique ancestrale :.....	122
3. Fondements théoriques :	124
4. De la nécessité de faire de la place à la « lecture ordinaire » ou subjective en classe :	127
5. Du côté de la pratique :	136
CHAPITRE CINQUIEME :	146
LE SUJET LECTEUR : UNE POTENTIALITE CREATIVE.....	146
1. L'écriture créative dans les pratiques :.....	146
2. L'atelier d'écriture : définition et histoire :	147
3. Pourquoi introduire des ateliers d'écriture littéraire dans les départements de Lettres ?.....	150
4. Déroulement :.....	153
5. La séquence d'écriture, phases et apports :.....	177
6. Et l'après ?.....	181
CHAPITRE SIXIEME	183
LE SUJET LECTEUR : UN ACTEUR SOCIAL	183
1. L'actionnel dans les pratiques :	183
2. L'émergence de la « perspective actionnelle » :.....	186
3. L'ancrage circonstanciel de la « perspective actionnelle » :.....	186
4. Le principe d'homologie fin-moyen dans l'enseignement des langues :.....	188
5. Les concepts clés du CECRL :	189
6. La pédagogie de projet :	195
7. Littérature et CECRL :	197
8. Appréhender l'objet littéraire dans la perspective actionnelle :.....	203

9. Projet pédagogique et projet social :	205
CONCLUSION	217
BIBLIOGRAPHIE	220
TABLE DES ILLUSTRATIONS	239
TABLE DES TABLEAUX.....	240
ANNEXES	241
TABLES DES ANNEXES	242

Introduction

A l'heure où les filières de langues appliquées et de langues spécialisées commencent à faire leur apparition dans les universités privées et certaines universités publiques de l'Égypte¹, l'enseignement supérieur égyptien semble se scinder entre un enseignement d'aspect plutôt traditionnel dispensé par les départements de langue française des universités publiques et un autre qui se veut plus « moderne » et prétend à une meilleure formation à la vie professionnelle et active dispensée par ces nouvelles filières. Le premier est presque gratuit alors que le deuxième est payant, ce qui est de nature à renforcer l'idée d'un enseignement de « qualité » contre un autre de moindre qualité. La place du texte littéraire se trouve au centre de la différence entre ces deux tendances : alors que la littérature a toujours eu ses lettres de noblesse dans les départements universitaires traditionnels de langue française², elle disparaît complètement des cursus des nouvelles filières. Perpétuation de l'éternelle dichotomie entre enseignement fonctionnel/enseignement humaniste ? Et si on faisait une tentative de joindre l'utile à l'agréable en revisitant l'enseignement du texte littéraire à la lumière des nouveaux enseignements de la didactique des langues/cultures ? Car, selon Goldenstein, poser, de nos jours, la question de l'enseignement de la littérature en termes d'utilitarisme et d'humanisme ne joue guère en sa faveur :

« Il fut un temps où l'enseignement de la littérature entendait développer une éducation morale, esthétique, intellectuelle à travers la divulgation du Bien, du Beau et du Vrai. De nos jours, qu'attend-on du travail sur la littérature ? Descendu de son piédestal, le texte littéraire ne doit être ni survalorisé ni rejeté systématiquement, mais pris comme un élément, parmi d'autres, constitutif du fait français. La fameuse question « à quoi sert la littérature ? » dans l'enseignement ne me paraît pas pertinente si elle reste totalement sous-tendue par une vision utilitariste (la littérature ne sert à rien) ou humaniste du phénomène (hors la littérature point de salut). » (1991 :3)

L'objectif de la présente étude n'est pas de remettre en question l'enseignement littéraire qui semble bien ancré dans les départements de langue française. Nous ne

¹ On peut citer la faculté des langues appliquées à l'UFE (Université française d'Égypte), la filière des langues appliquées à la faculté des Lettres de l'Université d'Alexandrie et la filière du français langue spécialisée à la faculté des Lettres de l'Université de Mansoura.

² Autant dans l'enseignement que dans la recherche. Un simple coup d'œil sur les archives du EULC (Egyptian Universities libraries Consortium) disponible à l'adresse suivante :

http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/libraries/start.aspx?ScopeID=1.&fn=SearchInterFace&flag=Thesis permet de constater que les chercheurs en master et doctorat continuent à s'intéresser vivement à la littérature.

comptons pas questionner son bien-fondé, encore moins prendre sa défense, mais juste tirer parti d'un fait établi. Si l'enseignement littéraire est bien là, omniprésent et incontournable, autant chercher à l'optimiser pour le bien de l'apprenant.

La problématique qui nous préoccupe est bien, comme en témoigne le sous-titre de notre travail, la place - faite et à faire - au sujet lecteur dans l'enseignement littéraire dans le cadre de l'institution universitaire en Egypte. Cette problématique ne nous a pas paru évidente dès le début. Certes, notre visée première était de contribuer à insuffler une nouvelle vie aux pratiques réservées au texte littéraire dans les départements universitaires, mais la place faite à l'apprenant en tant que sujet lecteur ne nous a vraiment interpellée qu'une fois la première phase de notre enquête effectuée. Celle-ci correspond à deux questionnaires touchant les divers aspects de l'approche réservée à la littérature, qui ont été adressés à un large échantillon d'enseignants et d'apprenants.

En outre, un simple regard jeté sur les maquettes des cours des départements retenus comme terrain de recherche permet de remarquer que la progression en matière d'enseignement littéraire se fait par genre et/ou par siècle, ce qui laisse entendre qu'elle pourrait se faire indépendamment du niveau des apprenants, de leurs besoins et de leurs entités. Or, les objectifs de l'enseignement des langues ne sont plus ancrés sur l'acquisition des savoirs mais la dépassent pour « des questions d'éducation et de socialisation » (Crahay et Forget, 2006 : 70). L'accent est désormais mis sur le sujet apprenant.

En didactique, parler de sujet revient à parler de ce que Daunay appelle le « sujet didactique » : en d'autres termes, l'apprenant dans la mesure où il s'inscrit « dans le système didactique, c'est-à-dire dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maître » (Reuter, éd., 2007 : 92 cité par Daunay, 2007 : 43).

La notion de « sujet lecteur » ayant émergé dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire n'est donc qu'une facette du « sujet didactique » c'est-à-dire la manière dont on prend en considération l'apprenant en tant que subjectivité dans le processus d'enseignement/apprentissage. Daunay souligne ainsi la non-exclusivité de la question de subjectivité au domaine de l'enseignement littéraire. Mais c'est uniquement ce dernier qui nous préoccupe dans la présente étude.

L'intérêt porté à la question du sujet lecteur ne date pas de loin ; c'est juste depuis une vingtaine d'années que la recherche en didactique de la lecture littéraire, inspirée par

les théories de la réception et de la lecture³, commence à s'en préoccuper comme en témoigne le colloque tenu à l'Université de Rennes en 2004 sous le titre de : « Le sujet lecteur - lecture subjective et enseignement de la littérature »⁴. En 2008, un autre colloque « Le texte du lecteur »⁵ est tenu à Toulouse pour tenter d'articuler la notion de lecture littéraire à celle du sujet lecteur. Depuis, les expériences et les publications se multiplient enrichissant les réflexions théoriques autour du sujet et explorant les enjeux et les moyens de sa mise en œuvre.

La notion du sujet lecteur a émergé en didactique en signe de reconnaissance du rôle actif du lecteur dans la construction du sens et en réaction à un objectivisme porté par le formalisme⁶ et le technicisme. Elle marque une conception « ascendante » de la discipline de la lecture littéraire, qui part de l'apprenant et de ses pratiques effectives contre une autre « descendante » qui avait régné jusque-là sur la discipline et qui part « des pratiques professionnelles universitaires » (Daunay, 2007 : 45).

En plus d'avoir bousculé l'ordre établi en introduisant une nouvelle conception de la lecture littéraire, cet intérêt porté au sujet lecteur a été décisif en favorisant l'émergence de la didactique de la littérature comme domaine de recherche spécifique de la didactique des langues-cultures. L'investissement du sujet lecteur est désormais au cœur des préoccupations des recherches pédagogiques et son rôle est réhabilité.

D'autant plus que si l'usage du texte littéraire en classe de langue présente, selon ses défenseurs, l'avantage principal de « sortir l'apprentissage d'une simple approche fonctionnelle et mécaniste de la langue pour l'ancrer dans l'expérience humaine » (Godard et al., 2015 : 221), cet ancrage ne pourrait avoir lieu sans la restitution de « la dimension éthique et anthropologique de la littérature » (Rouxel, 2007 : 69) qui, à son tour, nécessite la reconnaissance de la subjectivité liseuse.

Dans la présente étude, nous considérons la subjectivité de l'apprenant dans ses multiples dimensions : Le sujet lecteur n'est pas qu'une subjectivité affective et psychologique, il est aussi une identité culturelle et sociale, une potentialité créative et actionnelle. D'où le rapprochement que nous faisons dans le dernier chapitre entre la notion de sujet lecteur et la perspective actionnelle qui pourrait paraître infondé de

³ W. Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985 ; H. R. Jauss, *Pour une Esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978 ; E. Umberto, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985.

⁴ Langlade, G., & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

⁵ C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), (2011), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

⁶ Nous entendons par formalisme l'intérêt porté à l'analyse des formes, garant selon ses détracteurs d'objectivité et de sérieux.

prime abord mais qui tire sa légitimité du fait que la perspective actionnelle privilégie le sujet apprenant et le place au centre de ses préoccupations. Ainsi, nous nous proposons d'étudier comment accroître l'investissement affectif, culturel, social et intellectuel de ce dernier et insuffler de ce fait une nouvelle vie à des pratiques que l'on n'a pas pris l'habitude de remettre en question.

En effet, les études effectuées dans les universités égyptiennes⁷ et qui ont porté sur l'enseignement littéraire n'ont jamais touché à la réalité des pratiques. La première thèse soutenue en 2013 à l'Université d'Alexandrie et ayant pour titre « Potentialités didactiques du texte littéraire : pour un investissement des stratégies de lecture littéraire en classe de FLE » se penche principalement sur les possibles investissements des théories de la lecture littéraire en classe de FLE et sur les apports de la linguistique textuelle à la lecture littéraire.

La deuxième soutenue en 2015 à l'Université de Mansoura est intitulée « La fonction didactique du théâtre moderne des années 1940 jusqu'à nos jours », et porte, comme son titre l'indique, sur l'exploitation didactique d'un genre précis qu'est le texte théâtral moderne en classe de langue et détaille les principales entraves à cette exploitation et les moyens de les surmonter. Les deux études restent cependant déconnectées de tout contexte, ne serait-ce que la classe de FLE, et ne se présentent pas comme des recherches de terrain.

L'intérêt de la présente étude est de mettre en exergue quelques pistes susceptibles d'accroître l'apport de l'enseignement littéraire sur le plan personnel et social à la lumière d'une enquête de terrain menée dans quelques départements universitaires dépendant de trois universités publiques égyptiennes.

Nous n'avons pas la prétention de présenter des pratiques d'enseignement totalement innovantes ou inédites ; notre visée est plutôt de trouver parmi les approches et pratiques déjà existantes, celles qui répondraient le mieux aux besoins de notre public et d'essayer de les adapter ou d'en présenter des exemples sous forme de matériel didactique.

Ainsi, notre travail se présente sous forme de six chapitres. Les deux premiers chapitres sont consacrés au cadrage théorique et méthodologique de la présente étude. Le cadrage théorique tente de cerner d'abord la notion même de « littérature », de mettre en évidence les évolutions qui ont marqué la place faite au fait littéraire en

⁷ Elles sont au nombre de deux d'après la base de données mise en ligne par le EULC (Egyptian Universities libraries Consortium) disponible à l'adresse suivante :

http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/libraries/start.aspx?ScopelD=1.&fn=SearchInterFace&flag=Thesis.

classe de langue, les enjeux de son enseignement et l'émergence d'une didactique qui lui est propre. Il se clôt par une mise au point sur le tournant le plus décisif à nos yeux de l'histoire de l'enseignement du texte littéraire, et celui qui sous-tend notre étude, à savoir le passage effectué, grâce aux théories de la réception, du corpus aux « postures de lecture » et du texte à la relation texte-lecteur.

Quant au cadrage méthodologique, il se propose de mettre en lumière les choix méthodologiques adoptés et de présenter le terrain de recherche, ainsi que les outils mis en œuvre pour l'enquête et son déroulement. Il se clôt sur un premier état des lieux que le dépouillement des questionnaires nous a permis d'établir. Celui-là porte sur les habitudes de lecture des apprenants, leurs représentations ainsi que celles des enseignants sur l'enseignement de la littérature, quelques pratiques de ces derniers et les difficultés contre lesquelles butent les apprenants.

Les quatre derniers chapitres correspondent aux quatre axes de renouvellement que nous avons retenus et que nous avons jugés propres à accroître la place faite à l'apprenant en tant que sujet lecteur en classe et à susciter son investissement. Le développement de la conscience de soi à travers la connaissance de l'autre (Le sujet lecteur : une identité culturelle), sa libre expression à travers la lecture subjective (Le sujet lecteur : une subjectivité affective et psychologique) et l'écriture créative (Le sujet lecteur : une potentialité créative) et sa mise en action à travers la pédagogie de projet (Le sujet lecteur : un agent social).

Chacun de ces chapitres s'ouvre sur un état des lieux concernant l'aspect traité dans le chapitre, puis se succèdent les réflexions théoriques et les modalités de mise en œuvre. Il est à noter que les propositions pédagogiques par lesquelles se clôt chaque chapitre ne sont pas exclusivement adaptées au public égyptien. D'ailleurs, nous nous demandons dans quelle mesure il serait possible de le faire.

Le troisième chapitre intitulé : « Le sujet lecteur : une identité culturelle » s'intéresse aux enjeux de l'exploitation de la double dimension culturelle et interculturelle du texte littéraire en classe de FLE. Il étudie surtout la manière de prendre en compte le patrimoine culturel de l'apprenant et la possibilité d'investir les représentations véhiculées par la littérature de la culture cible pour une meilleure connaissance de soi et de l'autre.

Mais avant d'être une entité culturelle, l'apprenant est une entité psychique et affective. Ainsi, le quatrième chapitre « Le sujet lecteur : une subjectivité affective et psychologique » se focalise-t-il sur la lecture subjective, les fondements théoriques qui ont permis son introduction en classe de langue aussi bien que les modalités et les avantages de sa pédagogisation.

L'écriture créative, elle, peut être considérée comme une trace scripturale de la lecture subjective. Elle contribue à mieux stimuler l'imaginaire de l'apprenant et à libérer son expression. Aussi, le cinquième chapitre intitulé « le sujet lecteur : une potentialité créative » explore-t-il les pratiques d'écriture d'invention conçues autour du texte littéraire en vue de passer de la culture traditionnelle du commentaire à une pratique qui permettrait de « toucher » de près au texte et de faire davantage de place à l'initiative du sujet lecteur qu'est l'apprenant.

Le sixième et dernier chapitre intitulé « Le sujet lecteur : un agent social » fait d'abord le point sur l'approche actionnelle promue par le CECRL et les diverses perspectives qu'elle ouvre à l'enseignement de la littérature. Aborder le texte littéraire dans le cadre d'un projet d'envergure sociale permet de renouer avec une pratique de lecture authentique et motivante et replace l'apprenant (au lieu du texte) en tant qu'acteur social au centre du processus d'enseignement / apprentissage.

Chapitre premier

La littérature en classe de langue : pour un cadrage théorique

Il y a eu un moment où l'enseignement de la littérature allait de soi, où on la gratifiait de toutes « les vertus formatrices » (Goldenstein, 1991 : 2) ; elle fut ensuite frappée par le discrédit au point où on la trouvait non enseignable, pour effectuer finalement un retour confus. En fait, l'usage du texte littéraire en classe de langue a suscité beaucoup de débats, sa présence et son absence se faisaient au gré de l'oscillation entre enseignement culturel et fonctionnel.

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord de cerner la notion de littérature autant que notre recherche le permet et l'exige. Nous effectuerons ensuite un survol de l'histoire de l'enseignement de la littérature en classe de langue, de ses moments d'apogée et de crise, de sa « récupération » par la science jusqu'à la constitution d'une didactique qui lui est propre. Nous terminerons le chapitre par une mise au point sur l'évolution qui a le plus marqué le champ de l'enseignement de la littérature, à savoir la reconsidération de la place due au lecteur dans la construction du sens et le passage des théories du texte à celles de la lecture.

1. Qu'est-ce que la littérature ?

Daunay en fait la « sottise question nécessaire » (2007 : 13) quand Genette préfère l'éviter par crainte du ridicule : « si je craignais moins le ridicule, j'aurais pu gratifier cette étude d'un titre qui a déjà lourdement servi : Qu'est-ce que la littérature ? » écrit-il dans son introduction à *Fiction et Diction* (1991 : 11). Le caractère sot ou ridicule de la question pourrait provenir pour les uns de l'évidence de la notion que l'on a longtemps utilisée comme allant de soi, sans chercher à la définir, et pour les autres de son caractère vague, difficile à cerner dans une définition bien déterminée.

Evidente ou impossible à définir, nous ne pouvons pas, toutefois, nous offrir le luxe ou, pour reprendre le mot de Genette, la « sagesse » de ne pas se la poser quand nous nous proposons de consacrer une recherche à l'approche du texte littéraire.

La définition étymologique du mot « littérature » est donnée par Jouve dans *Pourquoi étudier la littérature ?* (2010) et par Naturel dans *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre* (1995). Le mot « littérature » vient du latin « litteratura » qui signifie, entre autres, « écriture » d'où le lien avec le concept de l'écrit. Le terme évolue au XVe siècle pour désigner « l'érudition » c'est-à-dire « la culture du lettré » (Jouve, 2010 : 32) ; la littérature exprime alors un « avoir » plutôt qu'une « pratique » : « avoir de la

littérature » c'est être cultivé, « posséder un savoir ». Ce n'est qu'au XVIII^e siècle que le mot « littérature » acquiert sa signification moderne, celle de l'art de l'écrit et des œuvres qui en résultent. Jusqu'alors, « l'art du langage » se limitait à la poésie, le besoin se fait sentir avec l'émergence des genres en prose d'un terme englobant toutes les œuvres à vocation esthétique.

Mais « à quelles conditions un texte peut-il être considéré comme esthétique ? » se demande Jouve (2010 : 35), en d'autres termes qu'est-ce qui fait qu'un texte soit littéraire ? À quoi tient la littérarité d'une œuvre ?

« (...), est littéraire ce qui est jugé littéraire » souligne Gadbois ; une définition qui paraît ne pas faire avancer les choses, mais qui nous rappelle que c'est d'abord la reconnaissance culturelle et sociale qui fait d'un texte donné une œuvre littéraire : « la littérature est un ensemble ouvert de textes jugés culturellement significatifs par la collectivité ou des groupes de cette collectivité » (Gadbois, 1982 : 55).

L'adhésion collective provoquée par le texte littéraire reposerait sur deux critères, selon Genette qui distingue, dans *Fiction et diction*, les textes littéraires qui le sont par obéissance à certaines conventions formelles et ceux qui le sont par appréciation subjective : les premiers sont constitutivement littéraires et les seconds sont conditionnellement littéraires (voir Jouve, 2010 : 35). Jouve précise que cette distinction n'est pas aussi étanche qu'elle en a l'air ; la littérarité conditionnelle n'est pas une simple question de préférence purement subjective, une œuvre même si elle ne respecte pas les règles d'un genre précis, doit séduire formellement : « *Le Discours sur les sciences et les arts* est d'abord un texte à idées, voire un ouvrage philosophique ; mais on ne peut nier que Rousseau ait / été, en l'écrivant, sensible à des préoccupations esthétiques » (Jouve, 2010 : 35-36).

Quant à la littérarité constitutive, elle ne peut être réduite à une simple affaire de règles génériques et n'exclut pas les jugements de valeur ; d'abord parce que ces règles et conventions sont elles-mêmes issues de jugements de valeurs, mais aussi parce que leur simple application n'est pas suffisante pour « générer une œuvre d'art » :

« (...) les littérarités constitutives sont institutionnelles, force est d'en déduire qu'elles sont issues de jugements de valeur collectifs. Si les règles du sonnet ou les conventions théâtrales en sont venues à désigner un texte comme littéraire, c'est parce que ces principes d'écriture ont été à une époque donnée évalués positivement. D'autre part, l'application mécanique de règles préétablies n'a jamais suffi à générer une œuvre d'art. (...) de quelque façon qu'on s'y prenne, on ne peut faire l'impasse sur la question de la valeur. » (2010 : 36)

C'est pourquoi Jouve préfère parler d' « identités génériques constitutives » plutôt que de « littéarité constitutive » vu que l'identité générique n'est pas toujours garante d'identité artistique ou littéraire.

Nous revoici à la case départ : qu'est-ce qui ferait d'un texte une œuvre d'art à part les conventions génériques ?

« (...) un fonctionnement langagier particulier » répond Voulgaridis (2009 : 294). En fait, nombreux sont ceux qui définissent le littéraire en terme d'invariants et de ruptures, de normes et d'écarts :

« Toute œuvre littéraire, à sa parution ou à sa découverte, repose sur une certaine prédiction ; elle crée également un horizon d'attente au niveau langagier. Le lecteur sait de manière plus ou moins implicite qu'il va avoir affaire à un univers fictionnel construit par le langage ou, plus exactement, par un usage particulier de la langue. Le matériau utilisé n'est pas spécifique au littéraire, mais cette matière première est travaillée dans une intention esthétique. Le discours littéraire témoigne des ressources d'une langue, explore certaines de ses propriétés, et ce à tous les niveaux : il se déploie entre norme et transgression, entre phénomènes plus ou moins figés ou stéréotypés et effets de surprise. C'est par le travail sur la langue que la littérature renouvelle sans cesse une série de topoï qui caractérisent ces genres. » (Gruca, 2010 : 23)

Cette importance accordée au travail formel de la langue est, cependant, à « relativiser » selon Jouve (2010 : 38), parce qu'une œuvre littéraire n'est pas une œuvre d'art purement « sensorielle », elle est faite d'abord pour signifier, pour générer un sens et des idées.

On en arrive au fait qu'il est presque impossible de cerner la notion de littérature dans une seule définition et que chaque tentative de définition ne fait qu'explorer un aspect et exclure d'autres. Il n'en reste pas moins que le terme fonctionne normalement sans que l'on éprouve le besoin de le définir à chaque usage ni évoquer « le statut ontologique un peu particulier de ce concept de littérature, qui déjoue toute définition de la part des spécialistes » (Daunay, 2007 : 14).

Sur le plan scolaire, le consensus n'est pas non plus au rendez-vous. « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout » dit Barthes (1971b/2002, p. 945). En fait, le rôle de l'Ecole dans l'édification du patrimoine littéraire est indéniable, elle assure sa transmission de génération en génération comme « un héritage qui s'impose de lui-même » (Séoud, 1997 : 30). Pendant longtemps, l'Ecole a omis de clarifier les critères de sélection du corpus littéraire qu'elle transmettait comme allant de soi. Récemment, les didacticiens de la littérature ont commencé à prendre conscience de l'importance pédagogique de bien définir et délimiter l'objet de la discipline en question. Les

définitions ont fusé de toutes parts et ont différé selon les pratiques que l'on entend adopter vis-à-vis du texte littéraire :

« [Celui-ci] peut se caractériser par son caractère polysémique, sa dimension culturelle, sa finalité de plaisir (Séoud, 1994) ; par « son caractère à la fois lectural et scriptural, son caractère graduel et son caractère ambivalent et ouvert, ancré dans une pratique double de la stéréotypie » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005) ; par le fait que « pour "nous", un texte littéraire est d'abord un texte qui touche, qui, de quelque façon que ce soit, dérange, trouble son lecteur, l'affecte en quelque région le plus souvent secrète de lui-même » (Aron, 1987) ; par la reconnaissance du texte littéraire « à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire » (Thérien, 1997) ; par le caractère « réticent » ou « proliférant » des textes littéraires (Tauveron, 1999a) par trois constantes : « travail de la forme », « communication différée », « destination aléatoire » (Aron & Viala, 2005), etc. » (Daunay, 2007 : 17).

Le débat sur ce qu'est la littérature est loin d'être clos, et ne le sera peut-être jamais. Il n'en reste pas moins que l'on peut, au moins pour la dimension scolaire, s'affranchir d'une définition globale de l'objet littérature et « bricoler » avec des définitions partielles, du moment qu'elles sont opératoires et permettent de fonder un enseignement mieux tourné vers l'apprenant.

Nous retenons en ce qui suit les aspects du texte littéraire qui appellent un meilleur investissement de la part de l'apprenant-lecteur, à savoir le caractère authentique du texte littéraire, sa polysémie et sa dimension culturelle.

1.1. Littérature et polysémie :

Il paraît que ce qui caractérise en premier lieu un texte littéraire c'est sa polysémie par opposition au texte non-littéraire qui lui est monosémique. La dimension polysémique double le message premier du texte par le biais d'effets connotatifs et le distingue ainsi des textes à caractère documentaire ou communicatif dont le sens unique s'épuise une fois le message livré.

Naturel définit la littérarité en termes de polysémie : « (...) le texte non littéraire a un sens et un seul alors que le texte littéraire permet une lecture plurielle : d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et, d'autre part il se prête à de multiples lectures et donc à de multiples interprétations » (1995 : 8). Séoud est du même avis :

« (...) la littérarité des discours est liée à leur charge polysémique, si bien que la tentation sera forte de considérer que c'est celle-ci qui définit celle-là, (...) la

littérarité est cette tendance vers la polysémie, vers l'écriture intransitive. (...) le rapport entre la charge polysémique et la littérarité est de nature proportionnelle, ce qui veut dire qu'il existe des textes plus « littéraires » que d'autres et que c'est cette charge polysémique qui fait la différence : plus le texte est polysémique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique, et plus il se confondra avec les textes de la quotidienneté pure. » (1997 : 48).

Cette situation crée des cas extrêmes où plus le texte est « opaque », vide de sens, pur signifiant, plus il est littéraire. Pour Barthes, « écrire est un verbe intransitif » (*Ecrivains et écrivains*, 1978, 148). Quand on écrit pour « dire quelque chose », on est juste « écrivain » pour qui le langage est un moyen et non une fin. Dans cet ordre d'idées aussi, la « poésie » serait plus littéraire que la « prose » qui « ne survit pas à sa compréhension » (Séoud, 1997 : 46).

Le passage de l'univocité du sens du texte littéraire à sa pluralité a des retombées pédagogiques ; on passe, les théories de la réception aidant, de la recherche du sens voulu par l'auteur à ceux produits par les apprenants-lecteurs. En fait, le lecteur, mis à l'honneur par l'esthétique de la réception, est réhabilité comme « co-producteur » (Luzi cité par séoud, 1997 : 52) du texte, son rôle est reconnu comme primordial dans la construction du sens.

La liberté d'interprétation du lecteur a cependant des limites qui coïncident avec ce que Eco appelle, dans *Les limites de l'interprétation* « les droits du texte » ; pour connaître ces limites, une connaissance minimale de la langue et de ses systèmes connotatifs s'impose. Ce qui explique le peu d'enthousiasme de Peytard :

« (...) le texte littéraire est un lieu fertile de connotations. Cela tient à la « disponibilité polysémique » plus forte et plus large de tout texte classé comme littéraire. C'est ici que la difficulté s'enracine. Si lire, c'est repérer ou éprouver les effets connotatifs (...) comment un étudiant étranger, sans une connaissance subtile et affinée des systèmes de la langue et de la diversité des champs socio-culturels du français, pourrait-il jamais disposer d'une efficace pratique de lecture ? » (Peytard, 1982 : 94)

1.2. Littérature et authenticité :

Le concept d'« authenticité » en classe de langue a été introduit par l'approche communicative qui a substitué les documents fabriqués de la méthodologie audiovisuelle par des documents dits « authentiques ». Cuq et Gruca donnent la définition de ces derniers dans *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* :

« (...) les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des

francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de / situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes : des documents de la vie quotidienne à ceux d'ordre administratif en passant par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés, sans oublier les documents oraux ni ceux qui allient textes et images ou ceux qui sont uniquement iconographiques. » (2005 : 431-432)

Est document authentique donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. L'intégrer en classe revient à enseigner la langue à partir d'échantillons prélevés au langage quotidien des locuteurs natifs. Le document authentique s'est posé au début comme le rival des documents fabriqués et des extraits littéraires. Mais cette rivalité avec les textes littéraires n'est, selon Lherete, que de façade. D'abord parce que le texte littéraire est, lui aussi, à l'origine non conçu à des fins pédagogiques. Ensuite, parce que le document authentique perd de son authenticité une fois transposé en classe : « L'élève est mis dans une position de réception bien peu authentique puisqu'il n'est pas l'acteur social visé, puisqu'il n'est pas dans le temps ni dans l'espace de la communication originale » (2010 : 2).

Séoud note qu'au moment où le document authentique, utilisé hors de son contexte, perd de son authenticité, le texte littéraire, même sous forme d'extraits, c'est-à-dire tronqué de son contexte, « continue d'avoir de la valeur, de produire du sens, indépendamment de [l'œuvre d'origine], ou même contre elle » ; qu'alors que l'enseignant est obligé de restituer les conditions d'utilisation et les situations d'énonciation des documents authentiques, il peut se passer parfois de rappeler « l'univers qui conditionne [la] production et [la] réception » (Séoud, 1994 : 10) du texte littéraire. Ceci parce que ce dernier est relativement autonome, « autosuffisant, et susceptible, grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace » (1994 : 11).

En réhabilitant le texte littéraire, l'approche communicative l'a introduit en tant que document authentique sans lui reconnaître toujours ses particularités : « La description d'une madeleine par M. PROUST ne se lit pas comme la recette des dites madeleines. » nous rappelle Riquois (2009 : 12). Un texte littéraire a un statut à part et ne peut être traité au même titre qu'un article de journal ou une recette de cuisine, il n'est pas un document authentique comme les autres et exige de ce fait un mode de lecture différent, a-t-on reproché à l'approche communicative.

Cependant, ce que l'on entendait par le statut à part du texte littéraire ne correspondait pas toujours à un usage respectueux de son authenticité propre. L'on a débattu de

« l'authenticité inauthentique » (Séoud, 1994 : 9) due à un usage déplacé des documents « bruts » beaucoup plus que l'on a fait pour un usage authentique du texte littéraire en classe. Confondre enseignement de la littérature et enseignement de l'histoire littéraire, faire du texte littéraire le champ d'expérimentation des théories de la psychanalyse et du marxisme, l'analyser pour en dégager les structures et les formes sont des pratiques qui ne correspondent pas à son usage en dehors de la classe. On lit normalement un texte littéraire pour le plaisir, pour partager une expérience, pour découvrir d'autres univers, pour trouver des réponses, et rarement pour l'analyser ou en trouver la structure.

L'authenticité en classe est un fait combiné du document et de l'usage que l'on en fait ; Cuq et Gruca (2005 : 434) soulignent qu'il vaut mieux « trafiquer » un document authentique pour le rendre apte à un usage pédagogique que de respecter son intégrité tout en lui ôtant toute vraisemblance par les démarches proposées.

1.3. Littérature et culture :

Tout le monde s'accorde à reconnaître que le texte littéraire est porteur d'une charge culturelle. Il est inévitablement porteur de l'empreinte de l'espace social et culturel où il a pris naissance même si son auteur n'en avait pas l'intention.

« (...) la littérature, tous genres confondus, et quelle que soit la conscience qu'en ont les écrivains, ou les intentions de création dans lesquelles ils inscrivent leurs œuvres, ou même la langue dans laquelle ils écrivent, intègre inmanquablement, d'une manière plus ou moins explicite et plus ou moins dense mais toujours mieux que toutes les autres formes de discours, les traits culturels et les ressources symboliques des espaces sociaux où elle se développe. » (Séoud, 1997 : 60)

Par culturel, on entend habituellement les pratiques sociales et les valeurs culturelles qui règnent dans une communauté donnée et non simplement « l'informationnel ou l'anecdotique », ceux-ci constituant « une simple connaissance référentielle nécessaire à la compréhension » (Charaudeau cité par Séoud, 1997 : 55) qui peut faire défaut même à une personne partageant la culture de cette communauté si elle s'en éloigne pendant une période. Un Egyptien, par exemple, qui part à l'étranger pendant quelques mois sans prendre la peine de suivre l'actualité de son pays, peut, en rentrant, trouver de la difficulté à comprendre certains événements ou à bien suivre tout discours lui faisant allusion.

En classe de langue, la littérature, en tant qu'élément constitutif de la « culture cultivée », permet à l'apprenant d'une langue étrangère d'appréhender certains aspects de la culture de sa langue d'apprentissage en lui présentant des modèles culturels, en le sensibilisant à des codes sociaux, des phénomènes qui relèvent de la

culture de l'Autre, bref en lui fournissant une certaine représentation de cette culture cible.

Il faut se garder, cependant, de considérer le texte littéraire comme témoin de la réalité au même titre que les travaux des historiens et des sociologues puisqu'il est le produit d'une seule personne qui l'utilise pour véhiculer sa propre vision des choses et exprimer sa subjectivité. Le texte littéraire aura beau être réaliste, il n'est qu'une idée ou une vision de cette réalité et non son reflet.

Les textes littéraires se distinguent également des documents dits authentiques qui, bien que plus ancrés dans la réalité, sont éphémères et se périment vite, alors que les textes littéraires survivent au temps et à l'espace grâce à leur charge polysémique et leur dimension universelle.

La charge culturelle inhérente au texte littéraire ne veut pas dire donc qu'il est le document le mieux placé pour un apprentissage de la culture associée à une langue donnée ; cependant, comme le souligne Galani « les contextes, les caractères, les situations et les hypothèses présentés dans les textes littéraires favorisent la compréhension de l'altérité et développent la tolérance et le respect mutuel » (2010 : 264) d'où leurs intérêts pour le développement d'une compétence interculturelle.

En fait, l'interculturel fait partie, actuellement, du paysage didactique du FLE. Les concepteurs du CECR prônent, depuis quelques années, une dimension interculturelle dans la didactique des langues dont l'enseignement vise à former les apprenants à être des médiateurs interculturels, capables d'œuvrer dans un contexte multi-identitaire.

Le texte littéraire en sa qualité de « lieu de croisement des cultures » (Cuq, 2003: 159) peut occuper une place de choix dans cette perspective interculturelle en contribuant à « former des savoir-faire et des savoirs-être culturels et interculturels » (Riquois, 2009 : 70), ceci en confrontant l'apprenant à la diversité culturelle et en l'initiant à l'expérience de l'altérité. Nous reviendrons sur l'approche interculturelle dans un chapitre que nous comptons consacrer à l'exploitation de cette dimension du texte littéraire.

2. Littérature et enseignement des langues :

L'enseignement des langues et de la littérature sont liés depuis des siècles. Ce lien est dû, selon Riquois (2009 : 11), à l'héritage des modes d'enseignement des langues mortes comme le latin et le grec qui était essentiellement basé sur l'étude de textes littéraires écrits dans ces langues et que l'on considérait comme des modèles en raison de leur qualité linguistique et culturelle.

Au fil du temps et avec l'émergence de nouveaux besoins de nature plus utilitaristes et fonctionnels, de nouvelles méthodologies voient le jour, où le texte littéraire n'a toujours pas eu le même statut, ni la même fonction.

2.1. Littérature et évolutions méthodologiques :

En fait, l'histoire de la relation entre la littérature et l'enseignement du français langue étrangère est mouvementée. Exclusivement présent ou totalement absent, doté de toutes les vertus ou taxé de tous les maux, le texte littéraire « [a déchaîné] les passions [et soulevé] la suspicion » (Gruca, 2010 : 19). L'intégration ou le rejet de ce support qui a longtemps marqué l'enseignement des langues s'est fait au gré de « l'oscillation continue (...) entre enseignement culturel et enseignement utilitaire. » (Riquois, 2009 : 24)

Cette histoire est faite de trois grands moments de sacralisation, de reniement et de renouement selon les évolutions méthodologiques qui ont marqué la didactique du français langue étrangère. Les « moments de grandeur, de décadence et de renouveau » (Totozani, 2010 : 169) tissent tour à tour cette relation et témoignent de l'ampleur des tensions qu'elle a connues et connaît encore.

2.1.1. La sacralisation

La méthode traditionnelle, connue aussi sous les appellations « méthode grammaire-traduction » vu la place de choix qu'elle leur réserve ou « méthode classique » comme elle est à l'origine un héritage de l'enseignement des langues classiques, a mis à l'honneur le texte littéraire considéré, comme dans le cas du latin et du grec, le modèle par excellence de la langue en usage.

La méthode traditionnelle, largement dominante jusqu'au début du XXe siècle, plaçait la littérature au sommet de ses finalités en se proposant principalement de « rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible » (Germain cité par Riquois, 2009 : 15). L'on peut lire, par exemple, dans la préface du *Cours de langue et de civilisation françaises* de G. Mauger 1953 en guise d'objectifs de la méthode que « c'est d'abord pour cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir véritablement, des personnes distinguées » (cité par Totozani, 2010, 170).

Le texte littéraire est donc doublement sacralisé grâce à ses qualités linguistiques et culturelles, il représente à la fois « la norme et la culture », il est le modèle idéal et fini de la langue parfaite et « la source certaine du raffinement et de l'humanisme » :

« L'objet est d'abord sacralisé, comme source d'effets esthétiques et / ou moraux, l'accès au beau frayant sa voie au travers des landes ou des marécages du mal et / ou du

bien. Sacralisé aussi en tant que modèle de langage, la littérature, dans sa facture classique, ... proposant magistralement sa leçon de langue nationale et de bel usage à imiter dans leur perfection. De cette image sacralisée et sacralisante à la fois, insidieusement et en deçà de toute conscience, se forme en nous la représentation d'une construction hiérarchique, au sommet de laquelle se tient majestueusement la littérature que l'on n'est capable de contempler qu'après un long et difficile apprentissage, après un cursus accidenté. » (Peytard, 1982 : 92)

Ce cursus accidenté comprend, selon Peytard, principalement trois étapes : « imprégnation, explication et dissertation » ; l'élève lit, s'imprègne, maîtrise sa lecture grâce à l'exercice « aussi typique de la France que la haute couture et le champagne » qu'est l'explication de texte, puis il passe à l'écriture en adoptant « l'outil parfait » (1982 : 93) construit par la tradition rhétorique : la dissertation.

La lecture et l'écriture sont donc prioritaires, l'oral étant relégué au second plan. Or, privilégier ces deux habiletés semblait cohérent et logique tant que l'enseignement de la littérature et celui de la langue prétendaient aux mêmes objectifs et que l'approche des textes littéraires et des faits de langue étaient liées par la conception de la littérature comme « manifestation de la langue parfaite » (Daunay, 2007 : 12). La méthode traditionnelle a fait de la littérature un passage obligé et personne ne semblait douter de son utilité ni remettre en cause son usage.

Cependant dès que le besoin de pratiquer autrement la langue se fait sentir, la méthode traditionnelle ne semble plus adaptée et la littérature commence du même coup à perdre ses privilèges et à être remise en cause. En fait, les finalités pratiques et professionnelles semblaient absentes d'une méthode qui confondait apprentissage de la langue et développement d'une conscience morale et cultivée. D'autres approches commencent à émerger sous le signe d'une conception plus fonctionnelle et communicationnelle de la langue.

2.1.2. La désacralisation :

Dès le début du 20^{ème} siècle, la société française éprouve le besoin de passer d'une langue exclusivement littéraire à une autre plus utilitaire surtout avec le développement des échanges économiques, politiques et culturels avec le monde. Il n'était plus de mise donc de continuer à enseigner une langue vivante à l'image des langues mortes.

La méthodologie directe émerge d'abord en signe de contestation de la méthode traditionnelle. Elle doit son appellation au principe de base qui la sous-tend : confronter directement l'élève à la langue cible en s'inspirant de la manière avec laquelle un enfant acquiert naturellement sa langue maternelle. Riquois résume ainsi « les fondements du

processus d'apprentissage direct » : « l'acquisition de mots étrangers sans avoir recours à leurs équivalents français, l'utilisation de la langue orale sans l'appui de la langue écrite et l'accès à la grammaire étrangère sans explicitation de ses règles » (2009 : 18). L'élève est appelé à utiliser exclusivement la langue cible sans l'aide de la traduction dans le but de l'amener à y penser le plus tôt possible, l'apprentissage de la grammaire se fait d'une manière inductive sans étude explicite des règles et l'écrit est relégué au statut de langue orale « scripturée », conçu uniquement comme moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève a déjà appris oralement.

Dans ce contexte, le texte littéraire perd normalement sa place en raison du changement des priorités qui place l'oral au cœur des préoccupations méthodologiques. Les exercices de conversation, de prononciation et d'échanges se multiplient en signe d'une volonté de la maîtrise de la langue comme outil de communication.

On passe ainsi « du statut d'une langue apprise pour le développement intellectuel et comme moyen d'étude du texte littéraire, à une langue apprise pour elle-même, dans le but d'être utilisée en tant que telle » (Riquois, 2009 : 19)

La méthodologie directe, qui s'est déclinée en trois méthodes : directe, active et orale, s'est vu cependant perdre de sa rigueur avec le temps et réintroduire le texte littéraire surtout pour les niveaux avancés. L'usage qui lui est réservé n'est pas pourtant le même que dans la méthode traditionnelle : « Les tâches demandées vont porter sur le texte, et non sur son appartenance à la littérature » (Riquois, 2009 : 21).

Certains ont vu dans ce retour la preuve de l'échec de la méthode directe. Il n'en reste pas moins que la méthodologie directe est considérée historiquement comme la première méthodologie à reconsidérer les langues vivantes dans leur réalité orale et de constituer ainsi une étape décisive dans l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

A partir des années soixante, Le texte littéraire ne tarde pas à retomber dans les oubliettes avec l'émergence de la méthodologie audio-visuelle. Celle-ci se situe dans le prolongement de la méthode directe mais s'en démarque par le travail des quatre compétences langagières : compréhensions orale et écrite et expressions orale et écrite, tout en continuant à accorder la priorité à la compétence orale.

La parole est présentée en situation grâce à l'utilisation conjointe de l'image et du son à l'aide de supports audiovisuels constitués d'enregistrements de dialogues fabriqués et d'images fixes qu'elles soient de transcodage ou situationnelles c'est-à-dire traduisant le contenu sémantique des énoncés ou privilégiant les composantes non linguistiques.

Le choix du vocabulaire utilisé pour la fabrication des dialogues est basé sur le français fondamental selon lequel s'opère l'acquisition progressive de la langue. Dans ce

contexte, le texte littéraire ne trouve plus sa raison d'être : « En tant qu'écrit, tout d'abord, il ne correspond pas aux objectifs fixés. Il est ensuite extérieur à la classe et se présente sous une forme non maîtrisable où le choix du vocabulaire ou des formes verbales ne relève pas de la progression pédagogique. / Il ne sera pas possible de respecter le principe de l'introduction progressive d'éléments de plus en plus complexes. » (Riquois, 2009 : 26-27). En fait, le caractère fabriqué des textes permet, en dosant minutieusement les éléments à introduire, de maîtriser la situation d'apprentissage. L'engouement suscité par les supports audiovisuels, la place prédominante de l'oral ne pouvaient que bannir les supports écrits, le texte littéraire y compris.

2.1.3. La réhabilitation :

Avec le temps, les tares de la méthodologie audiovisuelle commencent à pointer, la pertinence de l'usage des documents fabriqués suscite des doutes, et les réactions se multiplient donnant naissance à une nouvelle approche à laquelle on refuse d'abord l'appellation méthodologie. C'est ainsi que l'approche communicative, d'abord désignée sous plusieurs appellations : méthode cognitive, fonctionnelle, notionnelle-fonctionnelle, fait apparition dans les années 70 avant d'acquérir une autonomie qui en fera une méthodologie à part entière régnant sur les méthodes de français langue étrangère jusqu'à nos jours.

La plus grande révolution de l'approche communicative a été de déplacer le centre d'intérêt de la langue vers l'élève appelé « apprenant », c'est à la méthode de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public et non l'inverse ; ces besoins sont finement analysés avant que les cours ne soient élaborés :

« L'apprenant est actif, la relation pédagogique change, ses besoins sont analysés pour élaborer la progression de l'enseignement qui n'est plus linéaire mais soumise à ses progrès. Généralement présentée en spirale, elle n'est plus formulée en termes de structures et de lexique à acquérir. Elle présente au contraire des savoirs et des savoir-faire sur lesquels l'enseignant reviendra plusieurs fois, d'où le symbole de la spirale. Les besoins langagiers exprimés par les apprenants conditionnent l'élaboration d'un programme qui peut être modifié selon les progrès des apprenants et qui est formulé en terme d'objectifs d'apprentissage à la fois communicatifs et linguistiques » (Riquois, 2009 : 31)

Le savoir grammatical et linguistique est complété par un savoir sociolinguistique qui prend en compte la dimension pragmatique de la communication et son ancrage dans la réalité (cf. Riquois, 2009 : 32). Les documents authentiques sont venus remplacer le peu de vraisemblance des textes fabriqués.

Avec l'approche communicative, le texte littéraire revient progressivement dans les manuels à la faveur de l'introduction des documents authentiques, mais c'est un retour qui s'opère de manière confuse. En le réintroduisant, l'approche communicative l'a appréhendé comme un document authentique parmi d'autres. Gruca (cité par totozani, 2010 : 170) dénonce aussi un vide méthodologique qui a accompagné ce retour. Elle explique l'absence de toute réflexion didactique ou méthodologique sur un support qui a pourtant été longtemps évincé et dont l'usage a déjà suscité de vives polémiques par « le piétinement certain que l'on peut constater dans les utilisations pédagogiques du texte littéraire ». Seuls les aspects communicatifs des textes sont exploités sans que leurs particularités ne soient prises en considération. Faire parler les apprenants passe parfois au prix de la banalisation du texte littéraire quand celui-ci n'est pas utilisé comme appui pour des exercices de linguistique. Ne s'imposant plus comme « le modèle du bien écrire » (Riquois, 2009 : 69) ni « le référent naturel » (Daunay, 2007 : 12) sur lequel l'apprenant doit prendre exemple, le texte littéraire est juste un document écrit parmi d'autres.

2.1.4. Littérature et CECRL :

En 2001, la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui a pour souci « d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes » (82) publie le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL ou CERCR).

Ce dernier, qui est un outil de politique linguistique éducative à l'instar du Français fondamental et du Niveau seuil est devenu, selon Riquois, « l'équivalent d'une instruction officielle européenne qui offre une base commune de réflexion et de discussion » (2009 : 41). Se référant d'abord à l'approche communicative, le CECRL la dépasse, et les nouvelles orientations didactiques qu'il préconise s'organisent en une « perspective actionnelle ».

Après le Niveau seuil où la littérature n'a pas de place, le CECRL la réintègre et redéfinit son statut : « les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il fait protéger et développer » Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (CECRL : 47)

Cette profession de foi quant à la nécessité d'enseigner la littérature contraste avec la place qui lui est due dans le descripteur de compétences où l'utilisation du texte littéraire est réservée aux niveaux avancés (du B2 au C2) et est associée à la compétence de lecture et à l'expression écrite.

En général, la littérature n'est pas délaissée mais la place qui lui est réservée est réduite, ce qui est normal si l'on pense que le CECRL s'inscrit d'abord dans une optique pratique, à savoir la capacité à agir socialement et à accomplir des tâches.

Nous reviendrons sur cette question dans le dernier chapitre que nous consacrons à la place de la littérature dans la perspective actionnelle et à la manière de concilier le texte littéraire et l'un des principaux aspects de cette approche à savoir la pédagogie de projet.

En le dotant de toutes les vertus formatrices, la méthode traditionnelle a taxé le texte littéraire d'une « connotation passéiste et négative » (Riquois, 2010 : 208) qui lui a valu d'être rejeté par la suite par les méthodes qui lui ont succédé au profit de documents plus compatibles avec les objectifs qu'elles se sont fixées. Sa réhabilitation a été l'œuvre de l'approche communicative qui le réintroduit progressivement sans toutefois parvenir à trouver des pistes susceptibles de réconcilier les exigences méthodologiques et les particularités propres à ce genre de textes. Le CECRL lui donne en théorie beaucoup de finalités qui ne trouvent toujours pas leurs traductions en pratique.

La crise de la littérature dans le contexte du français langue étrangère est donc due à un changement de priorités et à la nécessité de répondre aux exigences d'un nouveau public. Morel rappelle que le secteur de l'enseignement des langues, surtout étrangères, s'est commercialisé et doit donc obéir à « la logique du marché » :

« Devenu produit qui se vend plus ou moins bien, l'enseignement des langues est entré dans la logique du marché où ce sont les produits qui sont adaptés aux besoins supposés des consommateurs et non pas ces derniers qui seraient initiés à l'usage, voire au sens du produit... et la littérature ne fait pas forcément partie de l'offre » (Morel, 2012 : 142)

Dans les années soixante, le public concerné était en quête d'une langue de spécialité ou tout le moins d'une langue de communication. Séoud (2010 : 6) rapporte qu'à l'époque, le CREDIF (Centre de Recherche et de Diffusion du Français) s'est trouvé dans l'urgence de satisfaire la demande d'étudiants étrangers adultes, notamment des latino-américains qui avaient besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles, d'où la naissance des méthodes audioorales puis audiovisuelles. Le français « langue véhiculaire » exclut le français « langue de culture » (et de littérature bien entendu). (Séoud, 1994 : 9). L'approche communicative, même en réintroduisant le texte littéraire, s'inscrit dans la même optique fonctionnaliste. Ainsi, le développement du marché d'emploi a-t-il contribué au discrédit des « humanités classiques » (Séoud,

1997 : 22) ; dans cet esprit, il aurait été difficile de tenir au texte littéraire et de lui faire une vraie place.

Les raisons du discrédit sont à chercher aussi du côté de la linguistique, qui en se développant, contribue à la perception de la langue comme une réalité, avant tout, orale ; et la stylistique de l'écart qui stipule que la langue courante ou le langage usuel représente la norme dont la langue littéraire s'écarte pour constituer une langue à part et qu'il serait donc prioritaire d'apprendre la norme et non l'écart, d'où le rejet du texte littéraire ou sa relégation à la fin du parcours. Les documents fabriqués puis les textes authentiques, répondant mieux aux nouvelles exigences pédagogiques entièrement tournées vers l'efficacité communicative, sont alors à l'honneur. Lorsqu'il intervient, le texte littéraire joue le rôle de « sécurisant » pour l'apprenant qui se trouve enfin capable de le comprendre.

Enfin, la littérature suscite parfois moins d'engouement que la langue française enseignée en contexte FLE pour des raisons culturelles et identitaires. Certains pays, surtout les anciennes colonies qui voulaient couper le cordon ombilical avec leurs « ancêtres les Gaulois », ont rejeté la littérature considérée comme un fait de culture pour ne retenir que la langue dans la « neutralité » de son aspect véhiculaire.

2.2. Littérature et scientificité :

Le discrédit qui a frappé la littérature et qui a culminé dans les années 60 n'a pas touché uniquement l'enseignement du français langue étrangère ; c'est l'enseignement de la littérature en général qui était remis en cause, comme conséquence directe de la crise de la pensée humaniste traditionnelle. A travers l'enseignement de la littérature, l'école assurait le maintien des valeurs établies et leurs perpétuations.

Dans la traînée du large mouvement contestataire de mai 1968, survenu en France en réaction contre toutes les formes d'autorité y compris la pensée traditionnelle qui sévit dans la société française et contre le capitalisme et le gaullisme, un « grand colloque » sur l'enseignement de la littérature se tient à Cerisy en 1969. La crise avait alors atteint une dimension insoupçonnée ; c'est toute la raison d'être de l'enseignement littéraire qui était en question :

« Mais la suspicion, pour l'enseignement littéraire, allait plus loin encore : au « doit-on le faire » s'ajoutait le « peut-on le faire », la littérature apparaissant (...) comme hors du champ de la rationalité, relevant du domaine du sentiment, et donc non enseignable. « La littérature ne s'enseigne pas », dit Doubrovsky » (Séoud, 2010 : 63)

La « célébration des valeurs établies » (Séoud, 1997 : 22) dont le principal outil était les études littéraires n'était plus admise à l'heure où la pensée de gauche gagnait du

terrain. La crise, déjà ressentie à l'échelle mondiale, prenait d'autant plus d'ampleur en France où l'enseignement littéraire a depuis longtemps joué un rôle de premier plan dans « la psyché collective de ce pays » (Fraisie, 2014 : 215): les prôneurs de l'humanisme français ont toujours doté la littérature française d'une dimension à la fois nationale et universelle, faisant d'elle le « réservoir » des valeurs universelles et des écrivains français les « représentants de l'humanité éternelle (...) et de la perfection linguistique et morale » (Daunay, 2007 : 6). Le choc se fait sentir au niveau de l'enseignement secondaire et universitaire où les effectifs des étudiants baissent considérablement dans les filières littéraires (voir Fraisie, 2014 : 215).

C'est dans ce contexte que l'idée de la « récupération [de la littérature] par la science » (Séoud, 2010 : 63) prend naissance au colloque de Cerisy, comme ultime solution pour « sauver » la littérature. On pensait que si la crise de la littérature était à l'origine une crise de l'humanisme donc de l'idéologie, seule l'objectivité et la rigueur de la science pouvaient contrer le subjectivisme et l'impressionnisme de l'idéologie.

On avait toujours reproché à l'enseignement traditionnel ses errements au gré de l'impressionnisme, sa célébration des valeurs établies, son « inscription (...) dans l'idéologie dominante » (Daunay, 2007 : 5) et son recours au biographisme qui consistait à expliquer les textes par la biographie de son auteur. En recourant à la science, on pensait enrichir l'analyse des textes des apports des sciences humaines telles que la psychanalyse et la sociologie mais aussi de ceux de la linguistique structurale, combler les défauts de l'approche traditionnelle et garantir ainsi « le progrès [et] le salut des belles lettres et de leur enseignement », (Séoud, 2010 : 66).

L'enthousiasme que suscitaient les nouvelles méthodes d'approche érigées en « science de la littérature » provenait aussi de la possibilité de « liquider » un « complexe d'infériorité » supposé chez les professeurs de littérature par rapports à leurs collègues scientifiques. C'est Doubrovsky qui en parle lors de sa communication intitulée « Enseigner la littérature » au colloque de Cerisy, soulignant que « une « science de littérature » (...) transformerait le professeur de littérature en professeur de science littéraire » (Doubrovsky cité par Séoud, 1997 : 24).

Mais ce qui se jouait au-delà du progrès présumé, c'était, d'après Maingueneau, « le souci de la discipline de s'auto-légitimer » :

« (...), depuis l'avènement des études de lettres modernes, les objets de l'étude littéraire sont devenus accessibles : les textes étudiés sont en français moderne, écrits dans la langue maternelle des étudiants et comme tels, immédiatement compréhensibles. Or la raison d'être de « l'étude » littéraire repose précisément sur l'opacité de ses objets, qui seule justifie un discours sur les textes et

permet d'ouvrir un espace de recherche et d'études qui, sans cela, eût été vain. Selon un processus rien moins qu'innocent, cette légitimation se serait donc construite grâce à l'opacification des textes par l'analyse. Deux courants y ont contribué, celui de l'herméneutique, qui privilégie la recherche des schèmes d'un imaginaire profond, d'un inconscient social ou personnel, et celui du structuralisme et de l'analyse des aspects textuels » (Mangenot et Bishop, 2007 : 121)

Les nouvelles approches herméneutiques et structurales constituaient désormais la raison d'être de la discipline « littérature » qui « doit afficher ses spécificités pour exister » (Mangenot et Bishop, 2007 : 122). Rien ne doit être compris au premier degré, rien ne relève des intentions conscientes des écrivains, tout est le produit de forces obscures dont seules les théories scientifiques peuvent percer les secrets.

Plus tard, « l'illusion scientifique » (Daunay, 2007 : 23) commence à se dissiper lorsqu'on s'aperçoit que finalement c'est la littérature qui était au service de « la science » et non le contraire, elle est devenue un champ d'expérimentation, « une simple occasion dans un champ d'étude où le principal souci sera l'élaboration et la clarification de théories qui se veulent sciences » (Bonnefoy cité par Séoud, 1997 : 25). Les approches dites scientifiques s'imposent, « rivalisent » entre elles, voire se contredisent sans être contredites ; les critiques herméneutiques et linguistiques parlent un jargon étranger au champ d'application de leurs théories, soucieux de passer pour plus scientifique que littéraire. Les méthodes d'analyse passent avant l'œuvre et ont toujours le dernier mot. (Cf. Ansel, 2013 : 262-271)

3. La didactique de la littérature :

L'histoire houleuse de l'enseignement du texte littéraire nous éclaire sur certains aspects de la constitution d'une didactique de la littérature. Le champ littéraire a, en fait, fait l'objet d'une didactique spécifique plus tardivement que la didactique de la langue française en général qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère.

Ce retard s'explique d'abord par l'histoire même de l'enseignement de ce support pédagogique qui a été à l'origine de beaucoup de tensions et de conflits. Le discrédit qui a frappé la littérature, les attaques que lui a valu sa position dominante dans l'enseignement traditionnel, son rejet par les méthodes FLE pour « inadéquation pédagogique et inefficacité communicative » (Riquois, 2009 : 13) l'ont mise en marge des évolutions méthodologiques qu'a connues l'enseignement de la langue. Or, ce sont ces évolutions qui sont à l'origine de la didactique de la langue. Les méthodes d'enseignement de la langue, en se développant indépendamment du texte littéraire, ont retardé son développement propre. D'où la constitution de la « didactique de la

littérature », selon Daunay (2007 : 12) comme champ spécifique afin de « compenser la minoration du littéraire dans une approche globale de l'enseignement du français ».

A l'origine de l'émergence du champ, Daunay (2007 : 5) cite également la volonté de contester « la configuration ancienne » de l'enseignement littéraire « lieu de pratiques impressionnistes ignorantes de leurs présupposés épistémologiques et idéologiques » (DFLM, 1998 cité par Daunay, 2007 : 5). La critique porte surtout sur deux aspects de cet enseignement traditionnel : « les manuels en usage et les exercices dominants » (2007 : 7). Les manuels se réclamant de « l'éducation morale et esthétique » (Séoud, 1997 : 22) tel que Lagarde et Michard « représentant typique, selon Daunay, de la configuration traditionnelle » (2007 : 7) et l'exercice consacré de l'Explication de texte sont profondément remis en cause. Ce dernier a été l'outil privilégié de la tradition humaniste à l'école :

« L'explication de texte donne statut à l'auteur comme seule source identifiable du texte à analyser ; elle suscite de ce fait un discours psychologique sur les intentions de l'auteur et sur le contenu idéal du texte ; en un mot, elle est pure paraphrase au sens où le texte est ramené à un « message », sans que le langage soit vu autrement que comme « l'instrument constamment neutralisable de la transmission d'une information » » (Daunay, 2007 : 7)

La contestation de l'ordre établi a débouché, comme on vient de le voir, sur l'adoption de nouvelles méthodes d'approche dites scientifiques qui ont régné, selon Daunay (2007 : 23) sur les premières recherches didactiques de la littérature jusqu'au milieu des années 80. On croyait ainsi assurer le salut de l'enseignement littéraire en « l'adosant » à la rigueur scientifique. Or, les prétentions scientifiques acquises par la critique littéraire constitueraient, selon Séoud, un nouvel « obstacle » au développement « d'une réflexion de type didactique dans le domaine de l'enseignement littéraire » (1997 : 26) puisqu'elles ont réduit les problèmes de l'enseignement de la littérature à un problème de méthodes d'analyse, et ont fait prévaloir les théories en quête de reconnaissance scientifique aux textes littéraires. L'« illusion scientiste » ne tarde pas à compliquer la situation :

« Ces méthodes avaient le mérite d'adoser l'enseignement de la littérature à une approche scientifique des textes, au risque d'une illusion scientiste très vite dénoncée d'ailleurs par la plupart des acteurs de l'époque, conscients, (...), de la difficulté à penser un enseignement de la littérature entre « deux fantômes déchaînés : la "science", valorisée comme on la valorise surtout en dehors des disciplines dites "scientifiques", et, en face, le spectre de l'impressionnisme. » (Daunay, 2007 : 23)

Le champ de la didactique de la littérature s'est quand même constitué mais reste, selon Daunay, « davantage (...) un espace de questions [qu'un] lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage » (2007 : 4). C'est aussi un champ de « conflits théoriques » qui n'arrive pas encore à s'imposer dans les pratiques de classe d'où une rupture ressentie entre la recherche et les manuels et les pratiques d'enseignement. Dans son mémoire de Master, Shrivastava note que la littérature peine toujours à trouver une place dans les manuels FLE et ce malgré le fait que « (...) toutes les recherches valorisent la littérature et la mettent au cœur de la pratique pédagogique du FLE, [que] les revues du FLE, (...) traitent de ce sujet régulièrement et [qu'] une pléthore de recherche et de publications [sont] faites dans ce domaine » (2009 : 24).

Si les recherches en didactique de littérature sont essentiellement théoriques depuis leur constitution en un champ spécifique, des recherches de type descriptives ont commencé plus récemment à voir le jour : certaines ont interrogé l'enseignement de la littérature à partir de l'analyse des manuels de langue, d'autres ont analysé les pratiques enseignantes ou les pratiques de lecture des apprenants dans un contexte donné.⁸

4. Du texte au lecteur :

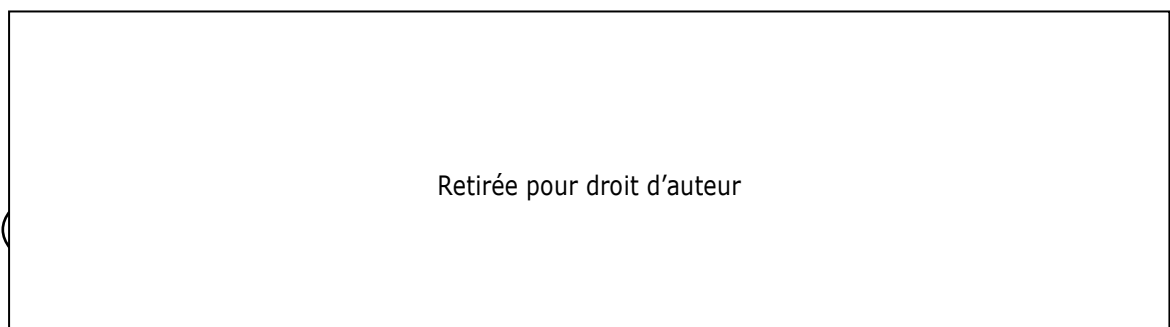
La pensée didactique en matière d'enseignement de la littérature n'a donc véritablement émergé que lorsque « l'illusion scientifique » commençait à se dissiper et que la réflexion didactique en matière de littérature rejoignait enfin l'ensemble de la didactique de la langue qui s'était centrée sur l'élève en tant qu'apprenant. La tradition de l'Explication de texte, en ignorant complètement l'apprenant-lecteur au profit du texte, constituait un obstacle majeur au développement de ce genre de réflexion. La « récupération » de la littérature par la science n'a pas amélioré les choses puisque c'était toujours le texte qui était au centre des réflexions même si les méthodes d'analyse adoptées ont différé en acquérant des prétentions scientifiques. C'était le texte que l'on continuait à « décortiquer », à arpenter de long en large, à en explorer les recoins avec cette fois « la forte conviction d'en dire le fin mot, en le ramenant à sa technicité propre, ou à l'idéologie de son auteur, ou encore à l'inconscient de celui-ci »

⁸ On peut citer : *Pour une nouvelle approche du texte littéraire dans les universités syriennes* par Wassim al-Chaar sous la direction de Christian Puren - Paris 3, *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures - interactions didactiques en contexte universitaire* par Nadia Maillard sous la direction de Dalila Morsly - Angers, *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien : (le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire)* par Djamel Kadik sous la direction de François Migeot - Université de Franche-Comté.

(Séoud, 2010 : 65). L'exercice d'Explication de texte n'était pas vraiment dépassé même s'il a changé de nature.

Il fallait attendre les années quatre-vingts pour passer de la mise en valeur du texte à celle du lecteur. Ce tournant, on le doit à l'émergence des théories de réception et de lecture vers la fin des années 70 ; l'École de Constance⁹, des théoriciens comme Eco¹⁰, Iser et Jauss prônent une nouvelle perspective de l'expérience littéraire selon laquelle « la source de la production du sens ne réside pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais aussi et peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant » (Dufays et al, 2005 : 62).

Le lecteur est désormais la pierre angulaire d'une relation tripartite auteur-texte-lecteur. Eco distingue trois sources à la production du sens : « l'intentio auctoris », « l'intentio lectoris » et « l'intentio operis » (Cité par Dufays et al. 2005 : 72). La première correspond aux « intentions conscientes de l'auteur », le sens dont il a voulu doter son œuvre ; la deuxième aux « intentions du lecteur », le sens produit par le récepteur du texte après s'y être projeté et l'avoir investi de ses propres expériences et préoccupations ; et la troisième à une signification immanente au texte que le lecteur n'a pas forcément cherché à produire. Dufays précise qu'il peut s'agir de « significations socialement reconnaissables » c'est-à-dire partagées par les lecteurs grâce à l'ancrage de l'œuvre dans un contexte social donné.



Chr. POSLANIEC, *De la lecture à la littérature*, Paris, Sorbier, 1992, p.128.

Illustration 1 : La relation auteur-texte-lecteur
(soumise au droit d'auteur)

⁹ « dénomination attachée à un lieu (l'université de Constance, fondée à la fin des années 1600), à une série de noms (ceux de Jauss, Wolfgang Iser, Rainer Warning...) et à un concept : la rupture avec l'esthétique traditionnelle de la *production* et le « changement de paradigme » qui place le *lecteur* au centre de la théorie littéraire » (Isabelle Kalinowski, (1997) « Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception » in *Théorie de la littérature* n° 8)

¹⁰ La théorie de la coopération textuelle dont il est l'auteur stipule que le texte a besoin du lecteur pour combler ses blancs et l'aider à « fonctionner »

Ce schéma de Poslaniec, reproduit par Dufays (2005 : 73) montre que les trois champs de production de sens se distinguent et se recourent en même temps. Cette distinction peut parfois paraître dérisoire ou difficile à vérifier surtout la distinction du champ de la création littéraire consciente et celle du texte, vu qu'il n'est pas toujours facile de distinguer le sens que l'auteur a voulu reproduire délibérément et ce qui lui aurait échappé.

Ce qui retient notre attention surtout c'est le rôle dévolu au champ de la lecture qui, quoique incorporant en partie les potentialités du texte et les intentions de l'auteur, garde un espace de production de sens dû essentiellement à l'activité du lecteur. Ainsi, son rôle est-il réhabilité et reconnu comme essentiel : c'est la réception du texte et la lecture que l'on en fait qui lui donnent vie, qui permettent de l'actualiser et de lui faire jouer socialement un rôle.

Sans porter directement sur le processus d'enseignement-apprentissage, les théories de la réception et de la lecture auront vite leurs retombées sur le champ didactique : après l'avoir longtemps ignoré au profit des méthodes d'analyse, on reconnaît le rôle de l'apprenant en tant que lecteur capable de production de sens, on reconsidère la manière avec laquelle il investit le texte « de [son] imaginaire, de [sa] subjectivité, de [ses] désirs propres » (Séoud, 2010 : 66).

Descendu de son piédestal comme modèle de la perfection morale, esthétique et intellectuelle, le texte littéraire est abordé avec moins de contraintes, soumis à l'appréciation des lecteurs comme les autres textes tout en lui reconnaissant ses particularités. On ne craint plus la subjectivité de l'apprenant comme source de « décodages aberrants » (Eco, *Lector in fabula*, 1985, 8) cité par Papaspyridou, 2010 : 275), on se rend compte que l'on ne peut pas ignorer son histoire personnelle et son parcours individuel dans la construction du sens.

« En découvrant le texte littéraire, l'apprenant devient lecteur et en tant que tel, il a le droit de porter un jugement sur celui-ci. Il entre / alors dans une relation personnelle avec le texte, prémices d'une communication qui ne pourra que se développer. Cette façon d'envisager la relation au texte permet de s'exprimer sur celui-ci et de l'interpréter plus librement qu'il n'était possible précédemment » (Riquois, 2009 : 69-70)

Dans cet ordre des choses, les activités faisant appel à la créativité de l'apprenant-lecteur sont également les bienvenues : l'écriture littéraire inventive, le journal de bord, l'adaptation scénique ou acoustique des œuvres, permettent d'orienter les cours de littérature vers la productivité comme vers la subjectivité de l'apprenant.

La situation d'apprentissage gagne ainsi en authenticité parce qu'elle rejoint les pratiques sociales ordinaires qui se tissent autour du texte littéraire. Les modalités d'enseignement basées sur les méthodes d'analyse herméneutiques et formelles sont restées, elles, purement scolaires parce que totalement détachées des pratiques de lecture ordinaire. Suite à Todorov, Mongenot et Bishop les accusent de « confusion sur l'objet même des études littéraires » pour avoir privilégié les méthodes d'analyse aux contenus des œuvres et d'être ainsi à l'origine de « la perte de sens de la littérature et des études qui lui sont consacrées » :

« (...) il suffit d'ouvrir un magazine à la page où sont présentées les dernières publications. On n'hésite pas, pour amorcer le désir de lire, à faire référence au sens des œuvres. On y parle de « la noirceur de l'âme humaine » ou de « la description de la beauté, de la pureté, de la douleur », etc. À l'école, au contraire, la littérature est coupée de ses significations profondes comme elle l'est du reste du monde, puisqu'on ne s'intéresse qu'aux relations des éléments de l'œuvre entre eux et non aux valeurs qu'elle véhicule. » (2007 : 120)

Il est à noter que le retour aux valeurs ne signifie pas le retour à l'approche traditionnelle ; les modalités d'approche sont totalement différentes et le statut du texte littéraire n'est plus le même.

« La réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes » (Daunay, 2007 : 33) a favorisé l'émergence de la notion de « lecture littéraire » comme outil didactique. Séoud, suite à Verrier, parle d'une « évolution de l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture » (2010 : 67) en insistant sur le fait que c'est uniquement grâce à cette évolution que la didactique de la littérature a pu voir le jour donnant lieu à « deux épistémès désormais rivales » : « celle, d'un côté, de la grande tradition herméneutique, centrée sur l'objet et celle, de l'autre, préconisant une démarche constructiviste, et centrée sur le sujet ; – celle, si l'on veut, qui s'en tient au « texte de l'auteur », contre celle qui promeut le « texte du lecteur » » (Séoud, 2010 : 67).

La notion de « lecture littéraire » n'est pas étrangère à la notion de « compétences » ayant marqué la didactique de la langue depuis les années 80 ; elle est la traduction dans le champ de l'enseignement de la littérature de l'évolution méthodologique qui a marqué la didactique du français en général en se tournant vers l'apprenant et ses besoins. Même si la notion de « lecture » a toujours été présente dans les réflexions sur l'enseignement de la littérature, « le propre de la notion de lecture littéraire comme outil théorique (didactique) est précisément de centrer l'attention sur ce fait, au lieu de le voir comme une conséquence de choix portant sur autre chose – le texte et ses valeurs ou ses caractéristiques intrinsèques, l'institution littéraire, l'histoire littéraire, le patrimoine culturel, etc. » (Daunay, 2007 : 32). Nous reprenons la notion de « lecture

littéraire » et de ses diverses conceptions dans le chapitre consacré à la place de la subjectivité des apprenants-lecteurs dans l'approche du texte littéraire.

Chapitre deuxième

Cadrage méthodologique et recueil des données

Etudier la place de l'apprenant en tant que sujet-lecteur dans le processus d'enseignement / apprentissage en vigueur dans les universités égyptiennes et les moyens de sa promotion passe par l'adoption d'approches méthodologiques et l'application sur le terrain de recherche d'outils de collecte de données appropriés. Dans ce chapitre, nous nous proposons d'exposer la typologie dont relève notre recherche, notre terrain de recherche et l'enquête que nous y avons menée avant de déboucher finalement sur un premier état des lieux.

1. Approches adoptées :

Notre recherche adopte les approches compréhensive, environmentaliste, qualitative et pragmatiste, dictées en partie par la nature même de la discipline qu'est la didactique des langues-cultures, dans le sillage duquel se situe notre recherche. Nous entendons par approche une façon d'aborder les choses plus souple et moins rigoureuse qu'une méthode et n'impliquant pas une démarche précise.

L'approche compréhensive trouve sa justification dans le fait que la recherche "se centre sur [des] acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de « compréhension » réelle (d'où l'appellation de l'approche) des jeux auxquels ils ont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent » (Puren, 2003 :122) Elle relève des perspectives phénoménologiques et herméneutiques qui ont voulu réhabiliter l'aspect conscient et réfléchi des observés en passant de « l'objet » d'étude des perspectives positivistes et pragmatistes au « sujet » d'une relation, et du « faire sur » au « faire avec ». Selon Puren, ce paradigme « compréhensif » a émergé, dans les recherches en sciences sociales en opposition au paradigme "critique" qui veut que le chercheur décrive des réalités dont les acteurs ne sont pas conscients, dans le but de réhabiliter leur caractère réfléchi et leur capacité à comprendre leur environnement et à s'y adapter.

La compréhension décrit aussi l'attitude du chercheur en sciences sociales et s'oppose à l'explication en sciences exactes. Celui-ci ne cherche pas à expliquer par des relations de cause à effet des phénomènes étudiés mais à comprendre les raisons et les intentions qui sont à l'origine des faits observés.

L'environnement où évoluent ces acteurs leur est déterminant dans leur action et est déterminé en retour par eux. Il conviendrait donc de le décrire en s'attardant sur les principaux enjeux qui touchent à notre recherche. En fait, étudier le fonctionnement interne d'une discipline sans prendre en compte les relations qui se tissent inéluctablement entre l'objet d'étude et son environnement n'est plus de mise.

Plutôt que de mesurer des phénomènes (approche quantitative), il s'agit d'essayer de comprendre leur fonctionnement (approche qualitative) : « La recherche en didactique des langues-cultures relève plus de l'ordre des questions particulières que le chercheur, le formateur ou l'enseignant se pose sur son propre terrain, que de l'ordre des « hypothèses générales » au sens où on les entend dans les sciences dites « exactes » » souligne Puren (2003 : 123). D'ailleurs, les données premières que nous aurons à analyser relèvent plus « des mots » que des « chiffres » et appellent une analyse qualitative plutôt qu'un traitement quantitatif. Ces « mots » seront recueillis, bien entendu, grâce à des enquêtes de terrain faites d'observations, d'entretiens, de questionnaires, d'analyse de matériel didactique, etc.

L'approche pragmatiste se traduit par notre implication en tant que chercheuse qui se donne pour visée d'agir et prévoit d'intervenir sur la réalité et non d'en être "l'observateur détaché". Elle répond à un sentiment de "responsabilité sociale" qui trouve sa traduction dans l'utilité professionnelle et sociale de la recherche.

Ces approches sont déterminantes pour le type de recherche et les méthodes à adopter.

2. Type de la recherche :

Dans un article intitulé « Recherche action et didactique du FLE », Richer distingue trois grands types de recherche : recherche fondamentale, recherche appliquée et recherche action.

La recherche fondamentale est de nature théorique ou expérimentale ; elle vise l'élaboration de nouvelles « connaissances théoriques cohérentes étayées » (2011 : 48) sans envisager leur application. Ce qui relève justement de la recherche appliquée qui, elle, consiste à concrétiser les apports de la recherche fondamentale en leur trouvant un champ d'application.

En sciences humaines, on a tendance, cependant, à distinguer autrement les trois grands possibles méthodologiques qui s'imposent au chercheur : la recherche expérimentale qui s'apparente à la recherche fondamentale, régie par la logique déductive, elle consiste à vérifier et étayer des hypothèses clairement définies a priori ; la recherche de type ethnographique qui consiste à faire l'étude descriptive et

analytique d'une population. Elle ne peut donc être aprioriste à l'image de la recherche expérimentale, comme les hypothèses découlent de l'observation et de l'analyse des données.

Le troisième possible méthodologique est bien la recherche-action, dont relève notre travail, et qui se démarque des deux autres types de recherches par sa prétention à agir sur la réalité. Selon Montagne-Macaire (2007 : 100), le concept de recherche-action est né dans les années 40 grâce aux travaux de Kurt Lewin, psychologue allemand réfugié aux Etats-Unis.

Une recherche action étudie un phénomène précis dans le but de le transformer, elle a souvent comme point de départ un problème rencontré sur le terrain auquel elle prétend remédier. La pertinence de cette posture de recherche dans le domaine de la didactique des langues tient au fait que « l'action est au cœur de l'éducation » qui « suppose action transformatrice de l'apprenant » (Verspieren, 1997 : 117) mais aussi que l'éducation est une pratique sociale et se prête bien de ce fait à la recherche-action dont la portée est sociale.

« La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications.» (Montagne-Macaire, 2007 : 94)

Les pratiques d'enseignement/apprentissage que la présente recherche se propose d'aborder sont celles qui se rapportent à l'approche du texte littéraire en un contexte déterminé – celui des universités publiques égyptiennes - dans le but de mieux les centrer sur l'apprenant en tant que sujet lecteur.

Si divers degrés de changements sont envisageables, nous nous limiterons, en intervenant sur le dispositif d'enseignement/apprentissage du texte littéraire à l'analyser, dans un premier temps, afin de dégager la place dévolue à l'apprenant ; puis à étudier les diverses perspectives qui s'offrent pour remédier à la situation. Nous ne nous proposons pas de modifier radicalement les pratiques en vigueur, ce qui dépasse naturellement nos compétences, nous ne prétendons pas non plus résoudre définitivement le problème, ce qui dépasse nos capacités. Notre visée est de tirer à jour une situation-problème, et d'envisager – sans tester - des pistes de remédiation.

« La finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais

afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution » (Montagne-Macaire, 2007 : 97)

L'évolution que nous concevons dépasse toutefois la simple analyse et compréhension des pratiques pour leur transformation même si cette dernière ne se concrétise pas en ce « produit validé » dont parle Montagne-Macaire vu que nous ne sommes pas capable de mesurer les effets de l'action sur le terrain :

« Une recherche-action débouche sur un produit validé, que ce soit dans un contexte isolé, ou mieux, de manière large. Le produit pouvant être une tâche, un dispositif, une publication, un rapport, une manifestation, des outils de cours, etc. Cette étape garantit la possibilité du transfert parce que les acteurs se sont situés dans le cadre de l'évaluation de leur intervention » (2007 : 98)

Situer notre travail dans le sillage de la recherche action, alors qu'il n'épouse pas fidèlement son profil traditionnel, est dû à ce que nous avons conçu dès le départ l'action au service d'un changement du réel. D'où l'intérêt d'une modélisation plus sophistiquée des différents types de recherche en DLC comme la propose Puren et qui permettrait de mieux situer notre perspective de recherche.

Sous forme d'un schéma comptant sept types de recherche combinables entre eux, Puren¹¹ propose une modélisation plus nuancée que la traditionnelle répartition tripartite des possibles méthodologiques :

¹¹. Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures » Chapitre 5, «Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » : www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/ Version du 11 août 2013, p.3

Retirée pour droit d'auteur

Christian PUREN
Version juillet 2013

R- = Recherche

Illustration 2 : Types de recherche
(soumise au droit d'auteur)

Sur l'axe vertical se situent les deux premières grandes orientations de la recherche : compréhension – intervention. Un projet de recherche peut s'orienter vers le pôle compréhension ou intervention selon qu'il se limite à la description-interprétation du processus d'enseignement/apprentissage ou qu'il la dépasse en se proposant d'agir sur lui pour l'améliorer. La recherche description, en fait, se présente principalement comme un travail de description-analyse-interprétation dans un but de compréhension, alors que la recherche-production se propose d'élaborer des produits pouvant servir le processus d'enseignement/apprentissage en y intervenant.

Sur l'axe horizontal se situent les deux autres grandes orientations, à savoir sujet–objet selon que le chercheur s'intéresse principalement à son objet de recherche ou qu'il prend également en considération les facteurs qui relèvent de sa subjectivité propre et/ou de celle des enseignants/apprenants impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Entre ces quatre extrêmes, il existe un continuum de possibilités méthodologiques selon que l'on se déplace vers l'un ou l'autre des pôles.

Par sa position médiane, la modélisation touche à tous les types de recherche. Elle correspond à la part de théorisation dont ne peut se passer toute recherche. Cependant entre théorie et modèle, Puren relève une nuance de sens : « Alors qu'une théorie vise à décrire la réalité en elle-même, avec comme critère d'évaluation l'exactitude, un modèle vise à agir sur la réalité, avec comme critères la pertinence, l'adéquation et l'effectivité. » (2013 : 10), ce qui donne à la modélisation une position médiane entre théorie et pratique.

Comprise entre les axes compréhension-objet, une recherche expérimentation a pour objectif de valider des hypothèses portant sur une démarche ou un procédé didactique, quand une recherche application, plutôt orientée vers l'intervention, teste leur mise en œuvre effective sur le terrain.

A l'opposé de la recherche expérimentation, la recherche expérientiation s'intéresse plus au chercheur en tant que sujet qu'à son objet de recherche. Toute recherche universitaire initiale, en tant que formation à la recherche, comporte, selon Puren, une part d'expérientiation qu'il définit comme étant « la capacité dont a fait preuve l'étudiant-chercheur à réfléchir sur son expérience de chercheur pour en tirer le maximum de profit pour sa propre formation » (2013 : 4).

Quant à la recherche-action, Puren considère qu'elle ne peut convenir telle quelle dans sa version traditionnelle à une recherche universitaire initiale pour diverses raisons qui touchent à la méthodologie de recherche, aux contraintes qui s'imposent à un étudiant-chercheur et à l'environnement où il évolue. Cependant, de par son pragmatisme et son aspect engagé, la recherche-action rappelle aux esprits que la recherche en didactique des langues est indissociable de l'action, et que les idées sont toujours plus intéressantes que les réalités.

Notre recherche se situe sur l'axe vertical et se propose d'être une recherche description, modélisation, production ; elle s'oriente plutôt vers le bas, vu que la part de description ne trouve sa raison d'être que dans l'intervention qui s'en suit et qui permet d'apporter d'éventuels remaniements à la situation décrite ; on décrit pour comprendre et on comprend pour agir.

Le processus d'enseignement/apprentissage, dépendant, pour une grande part, de son environnement, nécessite une présentation préalable du terrain. Cette recherche "description-pour-la-compréhension", comme la nomme Puren (2013 : 13), se traduit en description-analyse-interprétation avant de ne déboucher sur la production d'outils d'intervention susceptibles d'améliorer ce processus. D'ailleurs, la didactique des langues-cultures est une discipline interventionniste par essence, sa finalité ultime étant l'action. Les outils d'intervention que nous proposerons peuvent prendre

simplement la forme d'ébauches conceptuelles (recherche-modélisation) ou être plus élaborés pour donner lieu à du matériel didactique directement exploitable, comme les fiches pédagogiques (recherche-production).

Cependant, le passage à la recherche-application, par la mise en œuvre effective de ces outils sur le terrain pour les tester, ne nous sera pas aisé en raison de contraintes administratives : notre statut de maître-assistante ne nous donne pas le droit de dispenser des cours de littérature.

Même si notre travail, en tant que recherche universitaire initiale, ne répond pas fidèlement aux exigences méthodologiques d'une recherche action, elle en relève de par le fait qu'elle pose « la question de l'utilité sociale » (Puren, 2013 : 27). Au lieu de se contenter de décrire à longueur des pages « des réalités souvent peu motivantes » (2013 : 29), nous avons préféré passer outre pour envisager comment les faire évoluer.

A mi-chemin sur l'axe horizontal, la présente recherche se propose de s'intéresser aux techniques d'enseignement d'une discipline précise qu'est la littérature (orientation objet) en répondant, autant que possible, aux attentes et besoins des apprenants, en suscitant leur implication personnelle, en prenant en compte leur subjectivité et leur bagage culturel et en palliant à des insuffisances précises (orientation sujet). Cette étude comprend également une part de subjectivité inhérente à toute recherche universitaire initiale qui relève de l'expérience de son auteur et de son engagement sur le terrain (orientation sujet).

Une recherche-action ou une recherche de type interventionniste qui se propose d'agir sur le réel s'inscrit normalement dans un contexte social et éducatif spécifique que nous entendons présenter en ce qui suit.

3. Présentation du terrain de recherche :

3.1. La politique linguistique en Egypte :

Une grande majorité des Egyptiens parlent une variante dialectale de l'arabe qui est l'arabe égyptien. Il s'agit de l'une des variétés dialectales les plus parlées dans le monde (L'Egypte est le pays le plus peuplé du monde arabe¹²) et la mieux comprise par les autres arabophones vu l'essor du cinéma et des médias égyptiens. A côté de l'arabe dialectal égyptien, d'autres variantes sont parlées par les habitants de la Haute-Egypte (le Saïdi) et par les bédouins (le badawi) pour ne citer que les plus connues, alors que

¹² En 2015, elle compte 88 487 396 selon les archives des statistiques mondiales, en ligne <http://www.statistiques-mondiales.com/egypte.htm>

des langues très minoritaires sont encore parlées par les habitants de la Nubie (le nubien) et par les habitants de Siwa (le siwi).

La langue officielle de l’Egypte est l’arabe standard : « L’islam est la religion de l’État. L’arabe est sa langue officielle » stipule l’article 2 de la constitution de 1971, reproduit presque intégralement dans la constitution de 2012 et celle de 2014. En dehors de ce fameux¹³ article de la constitution égyptienne, il existe très peu de textes juridiques qui mentionnent la langue arabe comme, par exemple, la loi sur la protection du consommateur ou celle sur la nationalité égyptienne. (Leclerc, 2016)

Dans les domaines judiciaire, administratif et médiatique, en dehors des communications orales qui se font normalement en arabe dialectal, tous les documents et communications écrits sont en arabe standard. Quant à l’enseignement, il se fait entièrement en arabe standard dans les écoles publiques, mais dès le cycle préparatoire, l’élève a le droit de choisir une première langue étrangère (anglais ou français), puis une deuxième dès le cycle secondaire. Dans les écoles privées¹⁴, l’enseignement peut se faire partiellement ou entièrement en langue étrangère. Le bilinguisme le plus courant en Egypte est arabe-anglais. Quant au bilinguisme arabe-français, nous en parlerons en détail en traitant de la francophonie en Egypte.

De manière générale, la politique linguistique de l’Egypte, le statut de l’arabe comme langue officielle et la place faite aux langues étrangères dans l’enseignement ou dans l’espace public n’ont jamais été source de perturbation ou de grands conflits. ¹⁵

3.1.1. La francophonie en Egypte, bref aperçu historique :

Il est connu qu’à la différence des pays du Maghreb, l’essor du français en Egypte n’est pas lié à une entreprise coloniale. En fait, la langue française a commencé à s’implanter sur le sol égyptien à partir du 19^{ème} siècle en faveur d’échanges de types économiques, techniques, juridiques et militaires. La juridiction égyptienne inspirée du code de Napoléon, le déchiffrement de la pierre de Rosette par Jean-François Champollion, qui a donné naissance à l’égyptologie, le projet grandiose du percement du canal de Suez proposé par Ferdinand de Lesseps sont des événements marquants de l’histoire de l’Egypte.

¹³ Il fut l’objet de controverses après la révolution de 2011 en raison de son troisième volet mentionnant la chari’a comme source de législation.

¹⁴ Selon le statut de l’école : privée, internationale, directement rattachée à une ambassade ou destinée à une minorité linguistique ou communautaire.

¹⁵ LECLERC, Jacques. « République arabe d’Egypte » dans L’aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval, 16 janvier 2016, [<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/danemark.htm>], (9 juin 2016).

Les missions catholiques et laïques dans le domaine de l'enseignement viennent donner une nouvelle dimension à cette présence de la France en Egypte. Le pensionnat de Notre-Dame-de-Sion, celui de la Mère-de-Dieu ou celui du Sacré-Cœur pour les filles, le collège Saint-Marc pour les garçons puis le Lycée Français d'Alexandrie, les établissements scolaires français prolifèrent surtout au Caire et à Alexandrie. Leur clientèle est constituée des enfants des communautés étrangères et des petits égyptiens issus de la haute puis de la moyenne bourgeoisie.

C'est ainsi que la France a pu consolider sa présence et imposer son influence en Egypte si bien qu'avec l'avènement de la colonisation anglaise en 1882, sa situation ne semblait s'ébranler. Doha Chiha rapporte qu'à cette époque, on comptait 300 hauts fonctionnaires français dans divers institutions, que « les Français [étaient] propriétaires des usines de raffinage du sucre et qu'ils [s'imposaient] dans le secteur bancaire avec le Crédit Foncier égyptien » (Chiha, 2004 : 70). Cela n'est cependant pas perçu d'une manière négative à l'époque, certains vont même jusqu'à faire de la France l'allié vers lequel on se tourne pour « mieux combattre l'occupant britannique » (Chiha, 2004 : 70) comme des nationalistes égyptiens de renommée comme Moustapha Kamel et Saad Zaghloul qui ont obtenu leur licence de droit des universités françaises.

La guerre tripartite (israélienne, française, britannique) sur l'Egypte en 1956 amène la désillusion totale, l'annulation des privilèges des étrangers et la séquestration de leurs biens. Quelques années plus tard les relations culturelles franco-égyptiennes reprenaient cependant avec la création de l'IFAO¹⁶ et le CEA¹⁷. Une presse francophone égyptienne est maintenue avec *Le Progrès égyptien* et la parution plus tardive d'*Al - Ahram Hebdo*. Les retombées des événements politiques sur l'enseignement de la langue française n'étaient pas également très graves.

3.1.2. L'enseignement du/en français :

Comme nous venons de l'indiquer plus haut, l'enseignement du français en Égypte date de la fin du 19^{ème} siècle avec l'avènement des congrégations religieuses et de la Mission laïque française. Le français était alors considéré comme la langue de culture, impliquant un rang social élevé. Depuis, le réseau des établissements bilingues, arabe - français, s'est multiplié. Ce réseau se caractérise par son hétérogénéité « tant au niveau des fondements philosophiques ou religieux (établissements [religieux], laïques) qu'au niveau de ses statuts (écoles gratuites ou peu onéreuses, ou véritablement à but lucratif) » (Rochdi, 2003).

¹⁶. Institut français d'archéologie orientale (www.ifao.egnet.net)

¹⁷. Centre d'études Alexandrines (www.cealex.org)

Claude Poulet (2006 :13), l'attaché de coopération éducative au CFCC¹⁸ du Caire, en 2006, rend compte de cette hétérogénéité en citant « quatre aires francophones différentes » qui « cohabitent en Egypte » mais qui se recoupent parfois aussi : une francophonie « traditionnelle », une deuxième « scolaire gouvernementale », une troisième « scolaire bilingue » et une quatrième « nouvelle, alternative ».

La francophonie « traditionnelle » concerne une communauté issue du féodalisme du temps de l'Egypte royale, qui a fait de l'usage du français, pendant la première moitié du 20^{ème} siècle, un signe de distinction sociale, d'appartenance à une élite cultivée.

La francophonie « scolaire gouvernementale » concerne les élèves scolarisés dans les écoles gouvernementales, qui apprennent le français pendant deux ans (100 à 150 heures au total) dans des conditions peu favorables à un réel apprentissage.

La francophonie « bilingue » est composée d'élèves qui apprennent le français durant toute leur scolarité (13-14 années¹⁹ de la maternelle au Bac) dans des établissements francophones religieux et les anciens établissements de la mission laïque²⁰ française qui, dans le temps, ont contribué à la formation de l'élite égyptienne mais qui enseignent de plus en plus une langue française « égyptianisée », ce qui contribue à l'affaiblissement général du niveau de langue vu que ce sont surtout les anciens élèves de ces écoles qui assurent la formation en langue française des générations ultérieures, bref un cercle vicieux. A part les cours de langues - niveau élevé²¹, le cursus est bien égyptien, les programmes étant imposés par le ministère de l'Education. Néanmoins, les élèves peuvent suivre les cours de mathématiques et de sciences en français à partir de traductions²².

Ceci n'est pas le cas de la francophonie « nouvelle, alternative » composée d'écoles égyptiennes privées d'investissement²³ ou d'écoles de la Mission Laïque Française qui sont autorisées à s'appuyer sur un système d'enseignement étranger, en l'occurrence le système scolaire français. La profusion des cours particuliers et la médiocrité du système égyptien basé sur des programmes surchargés, faisant appel essentiellement à la mémorisation font que ce système est en plein développement pour la partie de la population qui a les moyens de financer une scolarité très chère.

¹⁸ Centre français de Culture et de Coopération, actuellement Institut français d'Egypte.

¹⁹ Selon que le cycle primaire est de cinq ou six ans.

²⁰ Appelés "les lycées Al Horreya"

²¹ Les méthodes sont choisies par chaque établissement à part, parmi les méthodes FLE ou FLM sur le marché

²² Soit une quinzaine d'heures d'enseignement en langue française par semaine.

²³ Écoles fondées par des investisseurs privés

Au niveau de l'enseignement supérieur, outre les départements de langue et de littérature françaises, les deux dernières décennies ont connu la création de filières françaises dans les facultés de Droit, Médecine, Agronomie, commerce, etc. ainsi que des filières de langues appliquées dans les facultés de Lettres. L'Université Senghor dépendante de l'AUF que l'Égypte accueille sur son sol en 1990 et l'Université française d'Égypte fondée au Caire une dizaine d'années plus tard contribuent à diversifier les cursus universitaires à l'échelle des universités et non seulement des filières, et participent avec les filières de langues spécialisées au passage de l'enseignement *du* français à l'enseignement *en* français.

3.2. Limites du terrain de recherche :

Notre terrain d'études se limitant aux départements de langue française de l'Université publique égyptienne, nous ne nous intéressons qu'à la francophonie des écoles bilingues et celles des écoles gouvernementales dont les élèves constituent l'essentiel de la clientèle des universités publiques. Les anciens élèves des écoles d'investissement s'orientent le plus souvent vers les universités privées ou suivent un système universitaire souvent étranger.

Les écoles bilingues, étant peu nombreuses dans les provinces, les départements de langue française en province sont obligés, pour survivre, d'ouvrir leurs portes aux élèves des écoles gouvernementales alors que ces mêmes départements dans les universités publiques du Caire et d'Alexandrie se limitent à des étudiants ayant suivi leur scolarité dans les écoles francophones bilingues²⁴.

Presque toutes les universités publiques égyptiennes comptent des départements de langue française et délivrent à leurs étudiants, au bout de quatre années d'études, une licence qui les autorise à occuper tous les postes qui nécessitent la maîtrise de cette langue.

Ces départements de langue sont, ou bien à vocation pédagogique, c'est le cas des facultés de Pédagogie, ou bien à vocation littéraire et/ou linguistique comme dans les facultés de Lettres ou de Langues. Cependant, à part quelques cours de pédagogie générale donnés en arabe à tous les étudiants du premier cycle des facultés de Pédagogie, quel que soit leur domaine de spécialisation sans distinction, les programmes suivis dans les facultés de Pédagogie représentent, plus ou moins, un calque des programmes des facultés des Lettres. Littérature, civilisation, grammaire, expression écrite et orale, traduction et récemment FOS et culture ²⁵ sont au rendez-

²⁴ Un minimum de dix ans est exigé allant jusqu'à la fin du cycle scolaire préparatoire.

²⁵ Cf. les statuts en annexe

vous, qu'il s'agisse de former un enseignant de langue, un chercheur, ou même un fonctionnaire de banque ou d'entreprise faisant usage du français dans son travail.

Normalement, les départements universitaires concernés consacrent au moins trois modules par année à la littérature française. Pour ne retenir que la deuxième année par exemple, nous pouvons énumérer : textes, roman du 18^{ème} siècle, théâtre du 18^{ème} siècle (Lettres – Alexandrie) ; textes en prose 17^{ème} et 18^{ème} siècles, textes en prose 19^{ème} et 20^{ème} siècles, littérature (prose) 17^{ème} et 18^{ème} siècles, littérature (prose) 19^{ème} et 20^{ème} siècles (Pédagogie – Alexandrie) ; histoire du théâtre français au 17^{ème} siècle, littérature des 16^{ème} et 17^{ème} siècles, textes des 16^{ème} et 17^{ème} siècles (Lettres – Mansoura) ; textes du 17^{ème} siècle, littérature du 17^{ème} siècle, textes du 18^{ème} siècle et littérature du 18^{ème} siècle (Pédagogie – Damanhour).

Alors qu'à la faculté des Lettres d'Alexandrie, la progression par siècle est introduite dès le premier semestre de la première année du premier cycle universitaire, les autres facultés préfèrent la remettre pour la deuxième année et se contentent d'introduire l'histoire de la littérature française et de proposer une sélection de textes littéraires à analyser sur trois modules en première année.

Ce volume horaire consacré à la littérature (un module est de 3 à 4 heures par semaine) est important si l'on pense que l'on ne consacre normalement qu'un seul module à chacune des autres disciplines enseignées (grammaire, traduction, linguistique, expression écrite et orale, FOS, autres littératures). Par ailleurs, l'étude de la production littéraire de chacun des siècles concernés est accompagnée d'un module consacré à l'étude de la civilisation de ce même siècle. Par civilisation, on entend normalement les principaux faits historiques et civilisationnels qui ont marqué l'histoire de la France pendant ce siècle.

Il est à noter que c'est aux diplômés de ces départements universitaires qu'incombe majoritairement la tâche de diffuser et de maintenir la langue-culture française en Egypte.

3.3. Profil des étudiants à leur entrée en premier cycle universitaire :

L'étudiant admis aux départements de français de la faculté de Pédagogie ou de Lettres, Université d'Alexandrie²⁶ est issu des écoles françaises bilingues religieuses ou

²⁶ Nous retenons l'Université d'Alexandrie comme échantillon représentatif des universités publiques du Caire et d'Alexandrie

laïques d'Alexandrie²⁷, ayant le français comme langue seconde ou langue d'enseignement pour certaines matières scientifiques et ayant suivi un effectif d'une quinzaine d'heures d'enseignement en français par semaine sur 10 – 13 ans de scolarité. Il doit avoir une note minimale en français officiel²⁸ qui varie de 70 à 90 % et passer un test d'admission, le plus souvent de forme, qui porte sur la capacité du candidat à s'exprimer et à l'écrit et à l'oral en langue française sur des sujets choisis par l'examineur. Son niveau de langue varie entre le B1 et le B2 mais peut chuter au A2. D'ailleurs, ceux qui ont véritablement un niveau B2 se font de plus en plus rares. L'étudiant admis aux départements de français dans les universités publiques de province²⁹ est majoritairement issu des écoles gouvernementales et a appris le français comme deuxième langue étrangère pendant deux ans dans un but bien précis, celui d'avoir la note maximale au bac et ceci en apprenant par cœur des réponses types à des questions types susceptibles de venir à l'examen, celui-ci est uniquement écrit. L'évaluation est donc uniquement sommative et exclut la compétence orale. Un hiatus d'un an (la troisième année du cycle secondaire) vient interrompre cet apprentissage du français dont il ne reste presque rien à l'admission de l'étudiant au premier cycle de l'enseignement supérieur. Certains départements³⁰ font suivre aux candidats un stage linguistique intensif de quelques semaines avec un test d'évaluation en fin de stage qui permettra d'admettre ceux d'entre eux qui ont réellement fait preuve de progression. D'autres se contentent d'un test d'admission de forme ou se basent simplement sur la note de français obtenu au Bac. Les étudiants admis dans les universités de Province³¹ sont majoritairement d'un niveau A1, donc ayant une compétence en langue encore insuffisante pour pouvoir suivre un enseignement littéraire approfondi.

4. Une recherche de l'intérieur :

Une partie de notre terrain d'études ne nous est pas étrangère vu que nous sommes, nous-même, en grande partie³², le résultat de ce système d'enseignement universitaire et que nous en faisons partie en tant qu'enseignante³³ depuis l'année 2004. Nous avons obtenu notre licence de la faculté de Pédagogie, suivie d'une année d'équivalence à la faculté des Lettres qui a précédé un magistère de 4 ans³⁴ puis notre inscription en thèse

²⁷ Environ une dizaine

²⁸ Le programme indiqué par le ministère de l'Education et qui ne dépasse pas le niveau A2

²⁹ Nous retiendrons comme exemples les Universités de Damanhour et de Mansoura

³⁰ C'est le cas des départements de français de la faculté de Pédagogie de l'Université d'Al Fayoum et de l'Université de Damanhour.

³¹ Selon les enseignants interviewés (voir en annexes transcription entretien Prof. 5, 6 et 7)

³² Une licence FLE à la Sorbonne nouvelle suivie à distance et des formations annuelles en didactique FLE suivies à l'IFE sont venues compléter notre formation universitaire égyptienne.

³³ Enseignante d'expression orale et écrite uniquement puisque les assistants et maîtres assistants ne sont pas habilités à donner les cours figurant dans le statut, y compris les cours de littérature.

³⁴ Une année préparatoire + 3 années de thèse

de doctorat. Nous sommes donc censée connaître les modalités d'enseignement qui ressemblent en grande partie à celles en vigueur dans les universités du Caire. Terrain de formation, terrain d'exercice professionnel avant de devenir terrain d'études, tel est le cas de l'Université d'Alexandrie pour moi. Les universités de province, elles, nous sont moins connues. Nous avons eu, cependant, une expérience d'enseignement dans les écoles gouvernementales pendant deux ans et nous croyons connaître quel niveau de langue peuvent avoir les étudiants arrivant à l'université en province.

Le fait d'être chercheuse de « l'intérieur » et de mener notre enquête sur le terrain de notre formation ainsi que de notre exercice professionnel est de nature à présenter des avantages autant que des inconvénients. Les atouts de cette posture touchent surtout le côté pratique de l'enquête : pas besoin de se déplacer pour faire des observations de classe ou des entretiens, peu de contraintes administratives. Appartenir au groupe - objet de l'enquête permet également un savoir sur ce groupe que ne possède pas un enquêteur de l'extérieur ; notre position d'enseignante nous a permis de connaître de près le public universitaire, son niveau, ses tares et ses attentes alors que notre ancienne position d'étudiante nous a laissée des souvenirs des pratiques d'enseignement en vigueur.

Mais, le regard d'une chercheuse n'est pas celui d'une étudiante ni, d'ailleurs, celui d'une collègue. Enquêter sur un terrain trop connu nécessite une certaine distanciation, quelques pas faits en arrière pour pouvoir poser un regard objectif. P. Blanchet écrit « Je ne crois pas que l'on puisse enquêter efficacement en étant exclusivement à l'intérieur de la communauté ni, à plus forte raison, exclusivement à l'extérieur ». (2000 : 44)

Une partie de nos étudiants et de nos collègues forment désormais l'objet de notre étude. Partager en partie leurs expériences ne signifie cependant en rien que nous partageons leur point de vue ou que nous adhérons totalement à leurs propos. Le fait d'avoir partagé tour à tour l'expérience de l'étudiant puis celle de l'enseignant nous a évité de glisser complètement du côté de l'un ou de l'autre ou de nous identifier à l'un ou l'autre d'autant plus que les formations « extra » suivies nous ont poussée à poser un nouveau regard sur les pratiques d'enseignement/apprentissage en cours. D'ailleurs, c'est l'une de ces formations qui nous a donné l'idée de notre problématique de recherche. Nous estimons que la question de l'implication affective ne s'est donc pas posée pour nous. Cependant, le risque de « passer à côté » de certains aspects, parce que trop familiers, qui auraient eu leur intérêt pour un regard étranger est présent, mais toute situation comporte un taux de risques et de désavantages.

Enquêtant sur les lieux de notre travail, nous ne nous considérons pas pour autant "praticienne chercheuse" vu que nous ne sommes pas, pour le moment, en mesure

d'enseigner la discipline qui fait l'objet de notre recherche. Comme nous venons de le préciser, un assistant ou un maître assistant n'étant pas autorisé à donner des cours magistraux. Or, la littérature³⁵ fait partie de ces cours, vu que c'est une matière qui ne comporte pas d'heures de pratique dans le statut³⁶. Néanmoins, dans d'autres facultés et universités où l'effectif du corps enseignant est moins important, on a recours aux assistants pour donner tous genres de cours mais sous le chapeautage d'un membre du corps enseignant³⁷ dont le nom s'affiche sur l'emploi de temps. Ceci explique – comme nous l'avons déjà souligné – que nous ne serons pas en mesure d'expérimenter les pratiques que nous proposons dans cette étude, ni de faire un retour réflexif sur nos propres pratiques.

Ancienne étudiante puis collègue, notre nouveau statut de chercheuse n'était pas sans éveiller certaines susceptibilités. Nous hésitions beaucoup avant de demander à une enseignante d'assister à son cours. Nous avons peur que trop de sollicitations de notre part ne la pousse à nous éviter ou à ne pas être assez coopérative par la suite. D'autre part, nous redoutions que notre arrivée en classe soit perçue comme une évaluation du cours, ce qui est de nature à déplaire aux collègues, surtout ceux qui ont contribué, un jour, à notre formation.

Les entretiens, de même, devaient être menés avec tact et mesure, nos propos bien étudiés et mesurés de peur de passer pour l'inspectrice qui est là pour évaluer et juger. L'une de nos collègues nous lance lors d'un entretien individuel « et qu'est-ce que tu me proposes de faire, toi qui fais ta recherche en didactique de littérature ? ». Le fait d'être interrogée par une paire voire une ancienne étudiante n'aurait pas été sans éveiller la susceptibilité de quelques-uns.

Une recherche dont l'objet est une population implique la prise de contact entre individus. Si le chercheur désire cette prise de contact, voire en a besoin, il n'est pas évident que les enquêtés l'acceptent toujours de bon cœur. D'où l'impression que nous faisons parfois intrusion dans l'espace des autres.

5. L'enquête :

Notre méthode d'investigation repose d'abord sur un constat personnel d'une situation existante dans les départements de français des universités égyptiennes, confirmé par une enquête menée auprès des enseignants et des apprenants impliqués. Ceci peut, pour certains, mettre en cause l'objectivité de l'enquête menée, essentiellement dans le

³⁵ Nous parlons du cursus de la faculté de Pédagogie de l'Université d'Alexandrie.

³⁶ Cf. annexes

³⁷ Est corps enseignant un maître de conférences, un professeur adjoint, un professeur ou un professeur émérite.

dessein d'appuyer un constat personnel. D'ailleurs, nous ne pourrions nier que nous nous attendions à certaines réponses spécifiques aux questionnaires et lors des entretiens. En fait, un chercheur de l'intérieur ne peut qu'être influencé de par son immersion dans son terrain d'études.

Par ailleurs, des formations régulières organisées par l'Institut français d'Egypte ont été souvent l'occasion de rencontrer des collègues de toutes les universités publiques égyptiennes. Les problèmes soulevés se répétaient d'une université à l'autre, les contextes d'enseignement/ apprentissage se ressemblaient sur bien des points dans les universités de province d'un côté et les universités du Caire et d'Alexandrie de l'autre côté. Une part des données collectées est donc restituée à posteriori sans qu'il n'y ait eu vraiment une volonté de le faire au départ.

Outre notre vécu et les rencontres informelles avec des collègues des autres universités occasionnées par des formations collectives, notre enquête a reposé sur trois outils de collecte de données : les questionnaires, les observations de cours et les entretiens. Varier les outils de recueil de données était propre à nous permettre de compenser les limites et les insuffisances de chaque outil pris à part, que nous ne découvrions parfois que lors son application effective sur le terrain. Une phase de recherche documentaire a dû cependant précéder l'élaboration de ces outils nous permettant de définir les repères qui doivent sous-tendre une enquête menée sur l'enseignement d'une discipline précise qu'est la littérature. La question était de savoir sur quels aspects de ce processus d'enseignement/ apprentissage nous nous interrogerions lorsque c'est la place de l'apprenant qui est en question.

Ayant adopté l'approche qualitative, les résultats de l'enquête reposent moins sur la fréquence des faits que sur leur nature et leur signification, ceci en accordant plus d'importance aux sens des phénomènes observés qu'à leurs nombres. Nos idées premières ont été d'utiliser uniquement des questionnaires, mais, peu après notre inscription en thèse dans notre université d'origine, un formateur en méthodologie de la recherche nous a fait la remarque judicieuse que, dans notre cas, le questionnaire ne pouvait être qu'un outil complémentaire, chose que nous a pleinement confirmé l'expérience.

Etant donné que nous nous intéressons à des pratiques d'enseignement apprentissage, faire des observations de classe pour saisir ces pratiques nous a semblé l'outil le mieux désigné avant de constater qu'observer ne pouvait aller sans interroger les acteurs de cet enseignement.

Notre connaissance de l'environnement nous a permis d'orienter nos choix parmi les universités, pour respecter autant que possible la représentativité de l'échantillon et sélectionner les questions de recherche qui sous-tendent l'enquête.

Notre enquête de terrain se présente donc sous forme d'observations de classe, de questionnaires et d'entretiens semi-directifs avec des enseignants mais aussi avec des apprenants, le but n'étant pas de récolter des données en nombre mais de montrer les pratiques d'enseignement/ apprentissage de la littérature française existantes et, sur ce, étudier les possibilités de redonner un souffle nouveau à ces pratiques en les centrant sur les apprenants.

« La recherche-action est une démarche qualitative plus que quantitative. Elle reprend les outils spécifiques de son mode de fonctionnement, à savoir des outils de communication directe : entretiens semi-directifs, observations participantes. » (Montagne-Macaire, 2007 : 114)

5.1. Les questionnaires :

Nous avons élaboré un questionnaire pour des enseignants de littérature et de langue française en général et un autre pour des apprenants.

Nous avons préféré commencer notre enquête par l'outil-questionnaire que nous avons trouvé le plus approprié à nous permettre une première vérification de nos impressions et questionnements nés d'une phase première faite de souvenirs d'étudiante, de vagabondages et d'observations informelles. Les questionnaires nous ont servi d'outil de vérification mais aussi de compléments d'informations sur une situation dont nous croyons déjà connaître une bonne partie. Les résultats recueillis seront confrontés à ceux des autres techniques d'enquêtes présentées plus loin.

Les questions de recherche à partir desquelles les questionnaires ont été conçus sont comme suit : la place faite à l'engagement personnel et subjectif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'exploitation différenciée du texte littéraire selon le profil et les motivations de l'apprenant et l'usage du texte littéraire favorisant le développement de certaines compétences faisant défaut chez l'apprenant.

Le questionnaire adressé aux apprenants comprend majoritairement des questions de fait alors que celui destiné aux enseignants comprend autant de questions de faits que de questions d'opinion. Chose que nous avons constatée après coup mais qui trouve son explication dans le fait que l'enseignant est surtout sollicité pour s'exprimer sur ses pratiques et ses choix, les justifier et mesurer leurs adéquations à ses apprenants alors que ces derniers sont appelés à rendre compte d'une expérience vécue qu'est le cours de littérature et répondre de certains aspects de leurs pratiques de lecteurs.

Les questionnaires ont compris des questions fermées (à choix unique et multiple), ouvertes et mixtes. Les questions ouvertes, bien qu'elles présentent une occasion à l'informateur de prendre librement la parole et qu'elles nous ont parfois permis de recueillir des informations très intéressantes, nous ont été par moments une source de frustration quand certains informateurs-enseignants ne prenaient pas la peine d'y répondre ou que certains informateurs-apprenants y répondaient juste pour noircir le blanc. Les questions fermées, étant de nature à imposer des réponses préconçues, nous ajoutons parfois la catégorie "autre" pour permettre à l'informateur de donner des indications supplémentaires, une occasion que l'on saisissait, cependant, rarement. Les questions fermées à choix unique, c'est-à-dire auxquelles l'informateur est appelé à répondre par l'affirmative ou la négative, sont souvent suivies d'une question ouverte où l'informateur est appelé à se justifier ou à apporter des précisions dans le cas où sa réponse est affirmative.

Le choix de l'échantillon a répondu d'un désir de représentativité et le mode d'administration du questionnaire a varié selon les circonstances de l'enquête. Nous avons opté d'abord pour la distribution directe à nos professeurs et collègues dans la faculté même, sachant que sollicités par voie électronique, peu nombreux sont ceux qui donneront suite. Cependant, presque personne n'y a répondu dans l'immédiat et il s'est avéré que nous devons faire preuve de patience pour la collecte des questionnaires remplis car nous avons dû attendre parfois un mois ou deux pour que l'on nous les rende quand ils ne sont pas tout simplement perdus ou juste oubliés par désintérêt.

La voie électronique nous a semblé la mieux indiquée pour certains collègues, jeunes ou ayant "de bonnes notions informatiques" et surtout plus pratique pour solliciter les collègues dans les autres universités. Une collègue de l'Université de Mansoura s'est proposée même, pour nous aider, de diffuser les questionnaires auprès de ses collègues et ses étudiants dans la même université et de nous rapporter les réponses, mais le taux de participation est resté, cependant, très faible. Nous avons opté pour la distribution via un intermédiaire, également, pour faire parvenir le questionnaire aux professeurs de la faculté des Lettres. Le chef de département, alors, qui est également l'une de nos directeurs de thèse, nous a proposé, pour nous aider, de lui laisser 17 exemplaires, au nombre des membres du conseil de département, qu'elle se chargerait elle-même de distribuer. Mais, ce sont quatre exemplaires que nous avons reçus finalement.

Nous avons procédé différemment pour la distribution des questionnaires destinés aux apprenants. Certains collègues ont accepté volontiers de nous laisser une quinzaine de minutes au début ou à la fin de leur cours pour notre enquête. Nous avons pu, alors, participer activement au déroulement du questionnaire en reformulant oralement les questions, les traduisant ou les expliquant dans le but de réduire le taux des erreurs

d'incompréhension. La collecte des données auprès des étudiants des universités de province a été moins facile vu que dans l'une des universités concernées, l'enseignante a insisté pour être présente, n'hésitant pas parfois à intervenir ; et que dans l'autre université, le chef de département a catégoriquement refusé que nous prenions contact avec ses apprenants.

Diffusion numérique, personnelle ou via un intermédiaire, le mode d'administration a varié selon les circonstances de l'enquête et la nature des enquêtés. Le questionnaire comme technique d'enquête nous a permis de toucher un échantillon relativement large et s'est présenté comme une phase exploratoire et en quelque sorte quantitative dans le processus d'enquête. Mais jusqu'à quel point pouvons-nous apporter de la crédibilité aux réponses recueillies ? Ces réponses reflétaient-elles les pratiques réelles de l'enseignant ou l'image qu'il veut donner de lui ? De par le fait que nous avons été l'étudiante de certains, des réponses correspondaient parfaitement à mon expérience et d'autres me surprenaient. Cette incertitude se résout, quand cela est possible, en croisant ces réponses avec les pratiques observées et/ou décrites lors des observations de classe et des entretiens.

5.2. Les observations de classe :

Observer, c'est être attentif à ce que l'on observe, mais nous ne pourrions faire abstraction de tout ce que nous avons « observé » sans en avoir l'intention, de ce savoir personnel que nous ont valu nos études, nos échanges et notre présence physique sur le terrain de recherche bien des années avant le commencement de notre recherche doctorale.

Impliquée dans notre terrain de recherche mais incapable de pratiquer l'enseignement de la discipline - objet d'étude, comme nous l'avons précisé plus haut, nous avons hésité pour nous situer sur l'échelle des modes d'observation comme technique d'enquête, allant de la participation pure à l'observation pure et passant par la participation observante (PO) et l'observation participante (OP) selon que l'on s'approche ou s'éloigne des deux extrêmes. L'observation participante implique l'immersion d'un chercheur extérieur dans une réalité « autre » que la sienne propre pour pouvoir en détecter les subtilités et en tirer l'information la plus proche des faits réels. L'exercice préalable d'une profession sur le terrain de recherche nous place plutôt du côté de la participation observante, l'observation passant au deuxième plan après la participation et se donnant pour objectif d'y apporter des modifications.

Engager notre recherche dans un environnement familier nous a permis une relative flexibilité quant à l'accès aux cours des collègues surtout les plus jeunes. Comme déjà mentionné plus haut, malgré cette familiarité, nous pensons ne pas avoir trouvé beaucoup de difficultés pour pouvoir poser un regard distancié sur les faits observés ;

ceci grâce à des formations reçues hors de cet environnement familial, développées par des lectures dans le domaine de la didactique littéraire.

Nous avons pu assister à 10 séances de cours données par six enseignants différents répartis sur l'Université d'Alexandrie et de Damansour. La responsable à l'Université de Mansoura ayant d'abord accepté verbalement de nous laisser accéder aux cours, a tout fait pour rendre notre mission impossible sans toutefois afficher un refus clair et direct. Chose que nous avons réalisée alors que le semestre consacré à l'enquête de terrain (le deuxième de l'année universitaire 2013-2014) touchait à sa fin.

En règle générale, nous nous asseyons dans un coin et nous prenons note du déroulement du cours sans jamais intervenir. Excepté une seule collègue, les enseignants ne nous ont pas introduite auprès de leurs étudiants et n'ont pas expliqué la raison de notre venue, jugeant peut-être que cela était sans importance et que procéder le plus naturellement possible était dans l'intérêt du bon déroulement de l'observation. D'ailleurs, les étudiants à la faculté de Pédagogie, nous connaissaient déjà, en tant qu'enseignante et apparemment ils ne comprenaient pas la vraie raison de notre présence dans un autre cours que le nôtre. Que notre identité de chercheuse soit dévoilée ou non, notre seule présence nous conférait un rôle dans la situation observée.

Nous n'avons pas fait usage du magnétophone. Ce dernier, quoiqu'il nous eût permis une certaine disponibilité lors des observations de classe et qu'il nous eût fait gagner du temps, aurait été parfois source d'intimidation ou de malaise pour les enquêtés dont le discours devait être enregistré. Intéressée essentiellement par le contenu en général et non l'interaction dans ses détails, nous n'avons pas vu l'intérêt de faire des transcriptions totales et détaillées et donc d'enregistrer du moment que le discours n'était pas destiné à être finement analysé. D'autant plus que les enregistrements sont de nature à mettre en question le principe d'anonymat lorsque le chercheur enquête sur son terrain d'exercice professionnel ; les voix des enquêtés sur l'enregistrement seraient facilement reconnaissables et leurs identités dévoilées.

Nous n'avons pas usé, également, d'une grille d'observation préalablement établie préférant nous accorder une marge de liberté que nous avons jugée indispensable afin de ne pas disperser notre attention par la recherche de critères bien précis. Pourtant nous avons toujours gardé en tête les axes majeurs qui sous-tendent notre recherche et que nous avons traduits par les questions suivantes :

- Quelle place la dimension (inter)culturelle tient-elle dans les pratiques existantes et comment se manifeste-t-elle ?

- Comment l'enseignant gère les éventuelles difficultés linguistiques et culturelles des apprenants ?
- Quelle place est faite à la littérarité du texte littéraire ? Comment se manifeste-t-elle dans les exploitations proposées ?
- Quelle place est faite à la créativité de l'apprenant ?
- La subjectivité de l'apprenant se manifeste-t-elle ? Et comment ?
- Quelles compétences entrent en jeu dans un cours consacré au texte littéraire ?

Quoique le principe d'observer soit de nature à transformer la réalité observée, nous ne nous estimons pas à même de mesurer le degré de changement et nous pensons que la technique d'observation reste plus fiable et plus proche de la réalité que celle des questionnaires. Elle correspond surtout à un niveau de discours différent de ces derniers lesquels sont un discours sur les pratiques alors que l'observation permet un accès direct à celles-ci. Il est à noter que, reproduisant presque intégralement nos notes d'observation de cours dans le corps de notre travail, nous avons jugé inutile de les reprendre dans les annexes.

5.3. Les entretiens :

Si les observations permettent de faire le point sur le comportement « observable » des enquêtés, les entretiens, à l'image des questionnaires, s'intéressent à leur comportement « verbal ». Le discours apporte des éclaircissements sur l'observable et ajoute des détails que l'enquêteur n'a peut-être pas eu l'occasion de relever ou d'observer.

La population que nous avons interrogée est composée à la fois d'enseignants et d'apprenants. Les entretiens enseignants ont été individuels et enregistrés alors que ceux destinés aux apprenants ont été plutôt collectifs et non enregistrés. Nous avons choisi de ne pas enregistrer les entretiens apprenants pour ne pas les intimider et surtout les décourager ou les pousser à adopter une langue de bois.

Les entretiens collectifs apprenants sont au nombre de quatre : les deuxième et quatrième années de la faculté de Pédagogie et la troisième année de la faculté des Lettres à l'Université d'Alexandrie et la deuxième année de la faculté de Pédagogie – Université de Damanhour.

Les enseignants interrogés sont au nombre de sept et correspondent majoritairement à ceux dont les cours ont été observés : uniquement l'une des enseignantes à l'université de Damanhour ayant cependant accepté de nous accueillir dans son cours, a catégoriquement refusé de nous accorder un entretien par la suite. Par contre, deux enseignantes de l'Université de Mansoura, bien que ne comptant pas au nombre des

enseignants dont les cours ont été observés, ont accepté de nous accorder des entretiens téléphoniques.

En règle générale, Nous avons adopté la technique des entretiens semi-directifs ; ainsi, nous nous sommes contentée de poser quelques questions ouvertes et laisser l'informateur répondre librement, nous ne l'arrêtons que pour avoir des explications, des précisions ou pour reposer la question autrement quand nous constatons un écart important de la réponse par rapport à la question ou de fortes hésitations. Les entretiens enseignants sont menés en français et revêtent un aspect plus formel que ceux destinés aux apprenants auxquels nous avons laissé le choix de la langue dans laquelle ils préféreraient s'exprimer et toléré les digressions pour les encourager à prendre la parole. Nous reproduisons en annexe l'intégralité des entretiens enseignants et un compte rendu résumé des entretiens apprenants.

Nous venons d'exposer les diverses techniques d'enquête auxquelles nous avons eu recours dans le cadre de notre recherche et qui sont complémentaires. A ce propos, il conviendrait de souligner le caractère novice de cet usage vu que notre recherche doctorale est la première recherche de terrain que nous effectuons dans notre parcours universitaire. L'expérience que nous avons eue sur notre terrain de recherche, nous a appris que mener une enquête de terrain est dépendant d'un certain nombre de contraintes auxquelles il faut s'adapter, ou au moins qu'il faut prendre en considération afin de mener à bien le travail.

6. Un premier état des lieux :

Le dépouillement des questionnaires n'était pas en mesure de nous permettre d'établir des statistiques fiables mais juste de repérer l'existence d'un certain nombre de constances ou de variantes.

L'échantillon ayant répondu au questionnaire étudiant compte **61** apprenants répartis entre les facultés de Lettres (18) et de Pédagogie (16) de l'Université d'Alexandrie et la faculté de Pédagogie de l'Université de Damanhour (27). Ces étudiants, à majorité féminine et de nationalité exclusivement égyptienne, âgés de 19 à 23 ans, sont répartis entre les 3 dernières années de licence. Il s'agit en somme d'un groupe plutôt homogène dont la seule divergence réside dans le fait que les étudiants de l'Université d'Alexandrie ont suivi leur scolarité dans des écoles francophones bilingues alors que ceux de l'Université de Damanhour l'ont suivie dans des écoles gouvernementales. Le cas échéant, les premiers ont eu une initiation à la langue française beaucoup plus précoce que les derniers. La majorité féminine provient de l'image stéréotypée de la langue française en Egypte considérée comme « une langue pour les filles » et du fait que les écoles francophones pour filles sont beaucoup plus nombreuses que celles pour

garçons. Ces derniers attirés par les études scientifiques préfèrent l'anglais considéré comme plus pratique, utilitaire et susceptible d'habilitier à plus de débouchés que le français.

Les enseignants ayant répondu au questionnaire qui leur est destiné sont au nombre de **13** dont 9 de l'Université d'Alexandrie (4 Lettres et 5 Pédagogie), 2 de Damanhour (Pédagogie) et 2 derniers de Mansoura (Lettres). Exclusivement de sexe féminin, elles exercent depuis au moins une dizaine d'années sans toutefois être toutes spécialistes de littérature.

A l'aide des questionnaires, nous avons essayé de cerner les habitudes de lecture des apprenants, leurs représentations ainsi que celles des enseignants sur l'enseignement de la littérature, les pratiques effectives de ces derniers et les difficultés contre lesquelles butent les apprenants.

6.1. Les apprenants, quels lecteurs ?

Moins que la moitié des apprenants ayant répondu au questionnaire avouent ne pas lire pour leur plaisir personnel. Quant à ceux qui ont développé cette habitude, ils préfèrent lire majoritairement en arabe, parfois en anglais et rarement en français. En fait, les étudiants ne mentionnent que les œuvres au programme pour illustrer leurs lectures en français. Ce qui laisse entendre qu'ils le font uniquement pour leurs études.

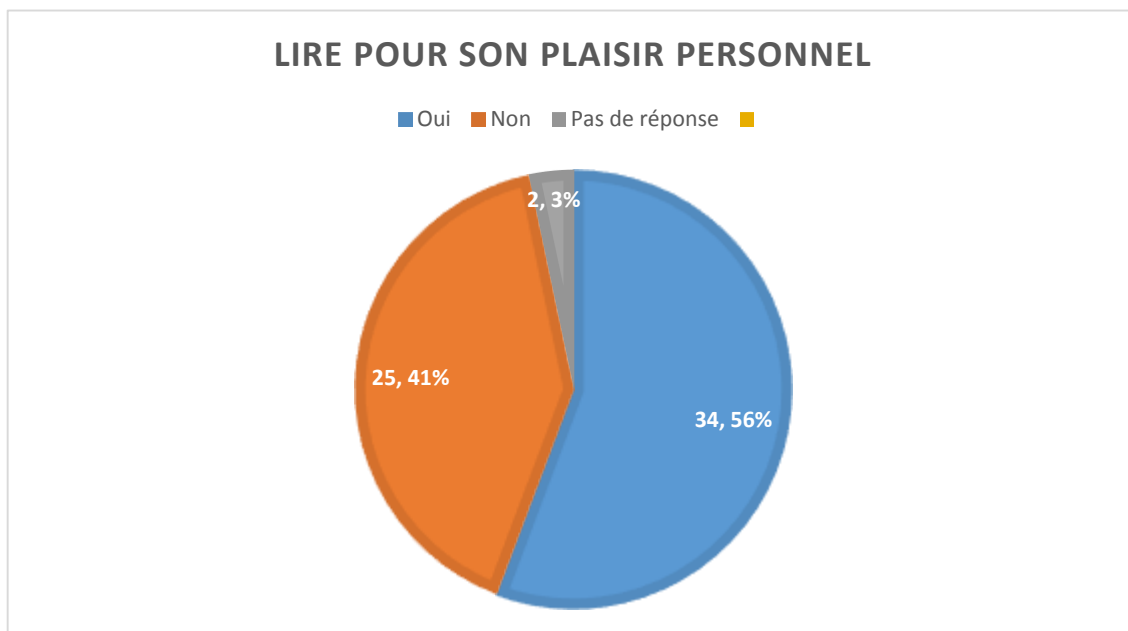


Illustration 3 : Lire pour son plaisir personnel

Les enseignants, eux, sont plus pessimistes. Ils pensent majoritairement que leurs apprenants ne lisent pas avec de rares exceptions et uniquement dans leur langue maternelle. « J'ai essayé de leur faire lire un livre en entier. Ils l'ont fait mais ils m'ont bien fait comprendre qu'ils n'aimeraient pas répéter l'expérience. Chaque apprenant a

résumé son livre et nous en avons discuté » rapporte une enseignante. Enfin, certains disent simplement ignorer quels lecteurs sont leurs apprenants.

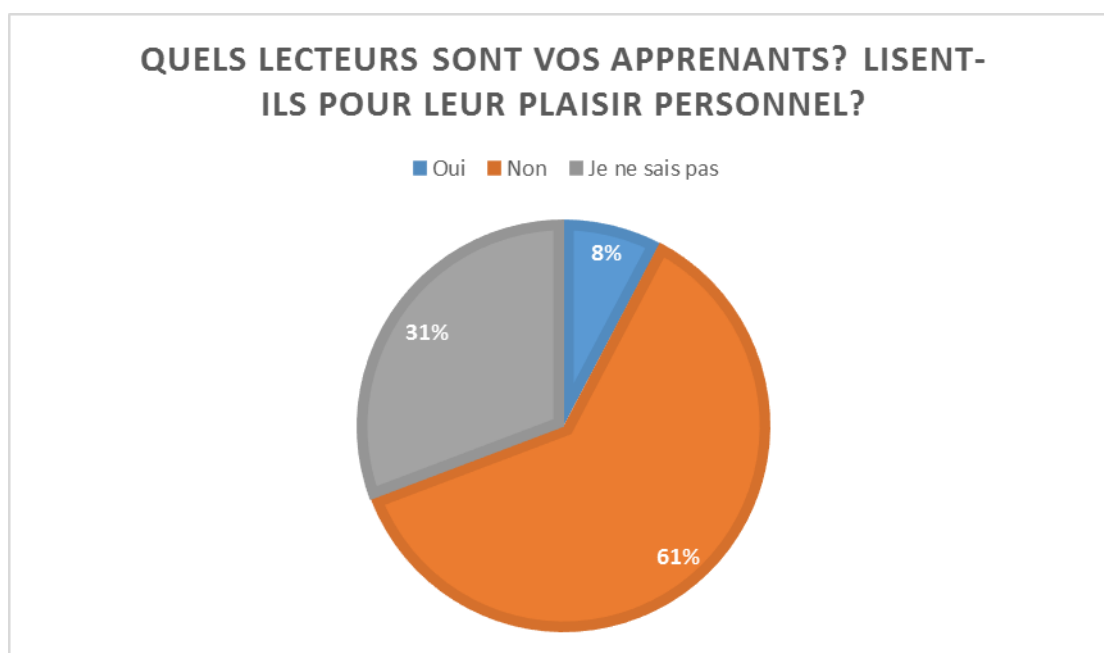


Illustration 4 : Les apprenants, quels lecteurs ?

Cette situation laisse entendre qu'il serait difficile d'aider les apprenants à transférer leurs habitudes de lecture en langue maternelle, soit parce qu'elles sont inexistantes, soit parce que l'enseignant ignore tout de ces habitudes. Or, tirer parti des expériences socio-culturelles des apprenants, des stratégies personnelles de lecture qu'ils ont déjà développées, de leurs compétences linguistiques et discursives en langue maternelle est propre à faciliter la tâche de l'enseignant et à sécuriser l'apprenant.

6.2. Quelle place pour le texte littéraire ?

Le questionnaire nous a permis également de déterminer quelques représentations que possèdent les apprenants et les enseignants sur la place de la littérature en classe de langue en général et dans les universités concernées en particulier.

Pour la majorité des apprenants, on peut quelquefois (25) ou souvent (21) faire usage du texte littéraire en classe de langue. Ils sont moins nombreux (12) à penser que l'on ne peut pas s'en passer et rares (3) à juger qu'il ne faut jamais y avoir recours.

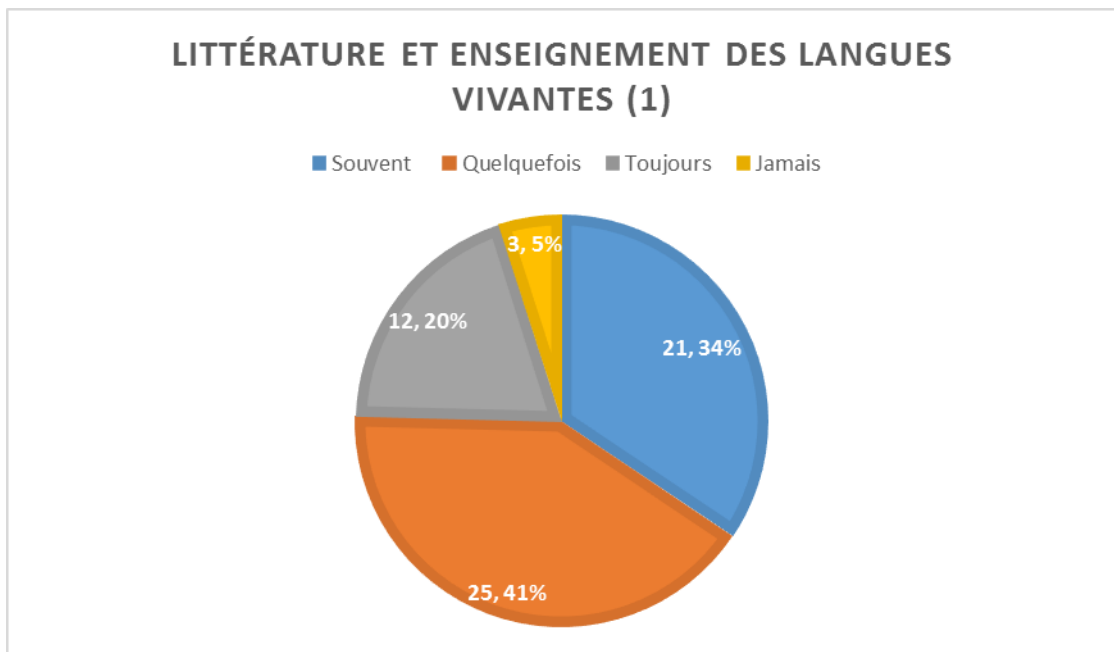


Illustration 5 : Littérature et enseignement des langues vivantes 1

Les enseignants préfèrent également éviter les extrêmes en concentrant leurs réponses entre *quelquefois* (5) et *souvent* (5). Uniquement trois d'entre eux pensent que l'on doit *toujours* en faire usage.

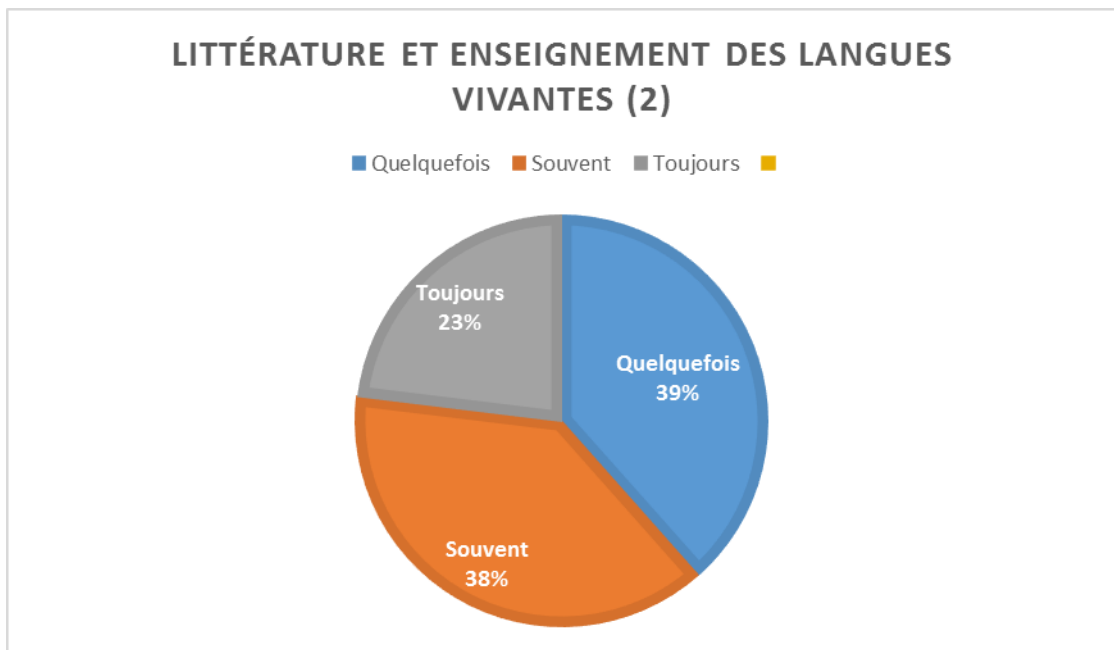


Illustration 6 : Littérature et enseignement des langues vivantes 2

Pour le niveau minimum requis pour introduire le texte littéraire en classe de langue étrangère, quatre enseignantes estiment que le B1 constitue le niveau seuil à partir duquel on peut se permettre cette introduction, deux autres sont plutôt pour le B2, alors que quatre enseignantes pensent que le texte littéraire n'est pas incompatible avec les niveaux élémentaires et que l'on peut l'introduire à partir du niveau A1 ou A2.

Enfin, trois enseignants se sont abstenus de répondre par méconnaissance du barème établi par le Conseil européen.

L'une d'entre elle précise cependant que « la littérature pourrait être enseignée à tous les niveaux à condition de choisir des textes appropriés (le texte d'une comptine ou d'une chanson pour des débutants par exemple) ».

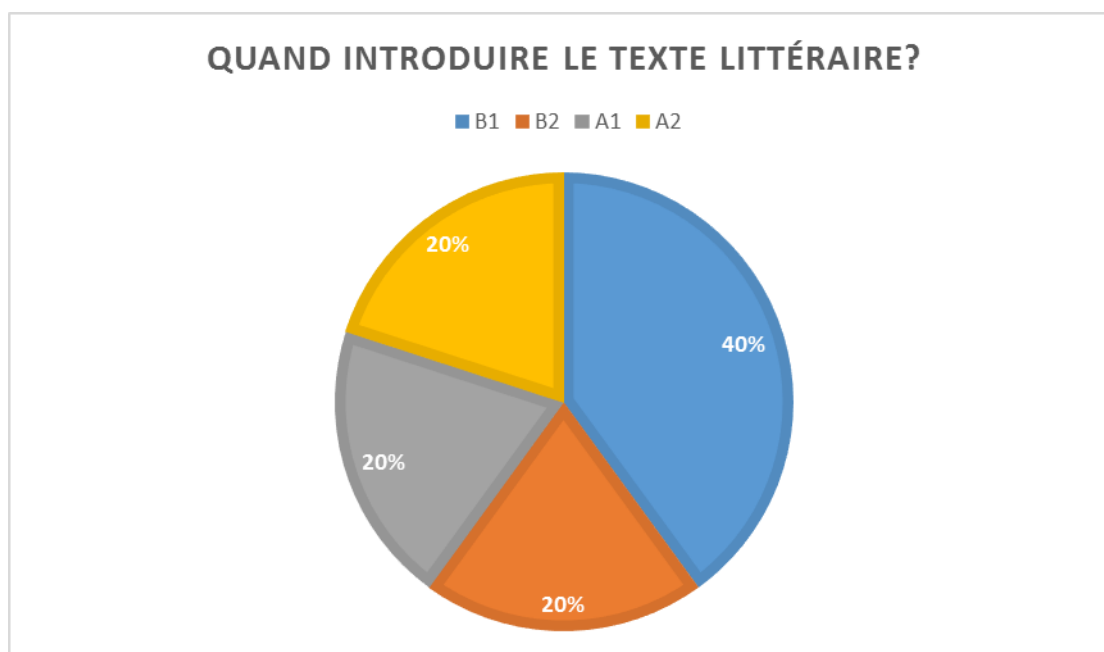


Illustration 7 : Quand introduire le texte littéraire ?

Certaines enseignantes (au nombre de quatre) reconnaissent avoir recours occasionnellement aux textes littéraires hors des cours destinés à l'étude de la littérature. Lors des cours de linguistique, grammaire, traduction et phonétique, tout genre de supports, y compris le texte littéraire, est d'usage pourvu qu'ils soient pertinents et qu'ils répondent aux objectifs fixés. Quatre autres enseignantes disent le travailler au gré des méthodes de langue en usage. Du reste, la littérature est enseignée surtout pour elle-même ; « les programmes de notre département sont déjà très axés sur les matières littéraires » dit une enseignante pour expliquer pourquoi elle préfère ne pas utiliser les textes littéraires tant que rien ne l'y oblige.

Elles reconnaissent majoritairement que les contraintes institutionnelles les obligent à procéder par siècle et parfois par genre (onze contre cinq, certaines ayant coché les deux cases). Pourtant, elles sont moindres à le voir d'une manière positive : procéder par siècles est « peu pertinent », « pose parfois des problèmes de compréhension », ne laisse pas assez de place à la littérature postmoderne et contemporaine ; mais permet, cependant, d'« entamer tous les genres et les aspects littéraires », présente « une progression évidente et cohérente », « aide à comprendre l'évolution des mouvements littéraires notamment dans leur contexte historique ». La progression alliant genre et

siècle a remplacé depuis quelques années la progression purement par siècle qui a toujours été en vigueur dans le département où nous exerçons. Les apprenants sont appelés pendant trois ans (de la deuxième à la quatrième année) à n'étudier que des textes en prose, du théâtre ou de la poésie ; le premier semestre est consacré aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles et le second aux XIX^e et XX^e siècles. Beaucoup d'enseignants disent cependant préférer revenir à l'ancienne progression où l'on étudiait un siècle par année universitaire.

Il va sans dire que le choix des œuvres au programme s'effectue selon la progression en vigueur. La prédilection est donnée aux grands « classiques », aux écrivains notoires et aux œuvres représentatives des divers courants littéraires. Les enseignantes qui utilisent les textes littéraires à des fins linguistiques les choisissent en fonction des objectifs linguistiques visés. Une seule enseignante mentionne l'adéquation au niveau des apprenants.

En somme, dans les départements de langue française des universités concernées, on enseigne la littérature beaucoup plus que l'on ne l'utilise à des fins d'enseignement / apprentissage de la langue. La littérature est d'abord étudiée par rapport à ses courants, ses genres et ses théories, voire par rapport au contexte qui l'a vu naître ; elle n'est pas un auxiliaire à l'apprentissage de la langue mais un objectif en soi.

Ceci peut paraître normal vu que les départements de langue et de littérature françaises, comme leur nom l'indique clairement ont pour objectif de former des spécialistes de lettres françaises et non de donner juste un outil qui leur permettra de mieux maîtriser la langue-culture française. Ce qui est vrai en partie puisque les facultés de Pédagogie prétendent former des enseignants de langue française et non des spécialistes de littérature ; d'autre part faire de la littérature un objectif spécifique veut dire que les apprenants sont censés pouvoir utiliser le métalangage littéraire et manier le discours critique à des niveaux élémentaire et intermédiaire ; une performance que le CECRL réserve aux niveaux avancés.

En effet, si la compatibilité de l'introduction du texte littéraire avec le niveau des étudiants dépend largement de son choix ainsi que de l'usage que l'on entend en faire, observer la « sacro-sainte » progression chronologique par siècles revient à faire analyser des textes littéraires appartenant aux 16^{ème} et 17^{ème} siècles français à des apprenants n'ayant pas encore tous acquis le niveau B1 du CECR.

La priorité est donnée au « patrimoine littéraire présenté dans sa classification « naturelle » - en siècles, en auteurs et en genres » (Daunay, 2007 : 21). Ce patrimoine devient un but en soi qui détermine progression et contenu des programmes, et c'est à l'apprenant de s'adapter et non l'inverse. En fait, les modalités

d'enseignement de la littérature à l'Université égyptienne doivent beaucoup à la « configuration traditionnelle » de l'enseignement de cette discipline en France. La littérature dans sa dimension patrimoniale est considérée comme un passage obligé et une finalité en soi. Son approche repose encore sur l'exercice d'explication de textes avec un brin de structuralisme, les approches herméneutiques et structuralistes étant plutôt réservées aux thèses de magistère et de doctorat.

Or, Pour les apprenants de FLE, la littérature de langue française n'a pas une dimension patrimoniale, il n'existe donc pas de nécessité urgente pour faire le tour de tous les courants qui ont marqué l'histoire littéraire française du 16^{ème} au 21^{ème} siècle. En outre, restreindre l'enseignement de la littérature française à quelques figures considérées comme représentantes de la littérature française revient à la figer à ces figures et à ignorer une multitude d'auteurs français mais aussi francophones dont la production littéraire pourrait être l'objet d'une pratique plus vivante et moins complexe.

« (...) alors que la langue maternelle en tant que discipline scolaire fait l'objet en France de programmes nationaux et se trouve accompagnée de prescriptions pour les périodes étudiées, incluant des listes de genres, d'œuvres et d'auteurs que les enseignants doivent respecter, il n'existe aucune obligation pour le français langue étrangère et les enseignants peuvent adapter le choix des textes à leur public et aux objectifs pédagogiques, en privilégiant, par exemple, le corpus francophone ou les pratiques ludiques et créatives. En FLE, en effet, l'objectif de donner une culture littéraire aux apprenants n'est pas prioritaire » (Godard et al, 2015 : 60).

Un vent de renouveau souffle sur l'enseignement supérieur avec la floraison, relativement récente, des filières de langues appliquées à l'Université égyptienne publique ou privée. Mais ce vent balaie simplement l'option du texte littéraire au profit d'autres disciplines jugées plus « fonctionnelles » et utilitaires. Il est à noter que ces filières sont payantes quand celles dispensant des cours de langue générale et de littérature sont quasi-gratuites.

6.3. Et pour l'apprenant ?

En somme, l'apprenant, en tant que sujet-lecteur, continue à être ignoré au profit du texte, voire au profit du métalangage construit autour du texte, aux connaissances historiques, culturelles et aux commentaires critiques qui sont au centre du processus d'enseignement.

Il est temps de reconsidérer l'enseignement littéraire synonyme d'initiation à l'histoire et aux théories littéraires et de revisiter les pratiques institutionnelles en contexte universitaire égyptien à la lumière des nouvelles préoccupations de la didactique du texte littéraire au cœur desquelles se trouve la réception du texte par les apprenants.

Recentrer le processus d'enseignement/apprentissage sur la réception de l'apprenant passe par la réévaluation de la part subjective dans l'approche des textes, par la prise en compte du vécu de l'apprenant, de sa culture d'origine, de son système de valeurs, de ses goûts, de ses émotions et par la stimulation de sa créativité et de son imagination.

Le recentrement sur le sujet apprenant passe aussi par la traduction de son apprentissage de la littérature en termes de compétences à acquérir : le rendre actif, le responsabiliser, lui faire prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage et lui faire acquérir des méthodes de travail ; le tout en adaptant l'enseignement à son profil, ses motivations et ses besoins grâce à la pédagogie de projet.

Il est à noter que nous ne sous-estimons pas les dimensions cognitives requises pour une approche distanciée du texte littéraire, mais notre objectif est de réévaluer les priorités en passant de la mise en valeur de l'objet-texte à celle du sujet-apprenant.

Chapitre troisième

Le sujet lecteur : une identité culturelle

« Lieu de croisement entre langues et cultures » (Séoud, 2010 : 65), le texte littéraire comporte une charge culturelle indéniable et permet à ce titre à l'apprenant d'une langue étrangère de mieux appréhender la langue-culture cible. Ceci en lui permettant d'avoir une meilleure représentation de cette culture étrangère, représentation qu'il pourrait investir par la suite dans sa propre redécouverte. L'enjeu est donc de dépasser la simple transmission, parfois peu motivante pour une confrontation plus engageante parce que prenant en compte le patrimoine culturel de l'apprenant et ses valeurs propres.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, prôné par le CECRL, l'interculturel fait désormais partie du paysage didactique du FLE avec pour objectif de former les apprenants à la médiation culturelle. L'approche interculturelle se démarque de l'approche culturelle qui ne prend en compte que des savoirs objectifs : histoire, courants de pensée, etc. L'approche interculturelle se centre plutôt sur l'apprenant et le développement des représentations qu'il a de la culture cible et de l'impact de ces représentations sur sa culture d'origine. C'est « un modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement en spirale – qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à un soi modifié » (De Carlo, 1998: 7), une rencontre avec l'Autre qui donne lieu à une meilleure connaissance de l'Autre mais surtout de soi-même. L'enseignement, dès lors, n'est plus centré sur le seul texte mais sur des situations d'échange, des comparaisons qui pourraient avoir lieu à partir du texte. Ainsi, la découverte d'une autre culture ne se limiterait-elle pas à un inventaire de connaissances apprises. Elle dépasserait les savoirs aux savoir-faire et savoir-être, la simple transmission de savoirs sur la culture cible à une prise de conscience de la diversité culturelle.

L'interculturel dont il est question et qui nous concerne dans cette recherche est bien « l'interculturel en représentation » favorisé par des situations créées par l'enseignant en classe de langue, par opposition à "l'interculturel en action" occasionné par le face à face de l'étranger avec le natif. C'est un interculturel sécurisant puisque géré par l'enseignant et dépourvu des tensions des situations réelles.

Enfin, l'intérêt anthropologique de l'enseignement du texte littéraire se distingue de celui de l'enseignement de faits de civilisation ; le dernier est « instrumental » alors que le premier est plutôt « ornemental » (Porcher, 1988: 92). Un enseignement

interculturel de la civilisation aurait pour objectif de permettre à l'apprenant d'anticiper les malentendus culturels et d'essayer de les éviter, alors qu'un enseignement de la littérature dans une perspective interculturelle viserait le développement d' « une conscience d'une identité spécifique par opposition à l'Autre » (Séoud, 1997: 157).

Le traitement de l'aspect culturel et interculturel du texte littéraire peut varier d'un contexte à l'autre. Ainsi, dans un premier temps, nous procéderons à un état des lieux en retenant les données recueillies ayant trait au traitement réservé à cet aspect du texte littéraire dans les départements universitaires formant notre terrain de recherche. Cet exposé est suivi par une analyse - synthèse qui a été déterminante pour le choix des axes de ce chapitre à savoir : la place réservée à l'histoire littéraire, ainsi qu'à la littérature francophone, la prise en compte de la culture d'origine de l'apprenant et de son terrain d'attente, et enfin quelques considérations à garder en vue lorsqu'il s'agit d'enseigner/apprendre la littérature/culture française à un public égyptien. Nous clôturons le chapitre par des propositions pédagogiques pour aborder le texte littéraire dans une visée interculturelle, que nous avons tenue à concrétiser partiellement sous forme de séquences pédagogiques.

1. Le culturel et l'interculturel dans les pratiques :

Pour l'exposé des données, nous procédons par outil, ce qui est de nature à nous simplifier la tâche. Ainsi, nous retenons d'abord les données significatives que nous avons pu recueillir en dépouillant les questionnaires destinés aux enseignants ainsi que ceux destinés aux apprenants. Ensuite, nous passons aux propos recueillis grâce aux entretiens individuels que nous ont accordés les enseignants et ceux collectifs que nous avons eu avec les apprenants. Nous terminons par les cours observés dont nous faisons un bref compte rendu en rapport avec l'aspect étudié dans ce chapitre.

1.1. Dépouillement des questionnaires :

1.1.1. Le culturel en cours de littérature :

A la question à choix multiple « *A quels aspects du texte littéraire accorderez-vous le plus de temps dans vos cours ?* » Les aspects culturels et interculturels entre autres sont inconditionnellement retenus par dix enseignantes (sur les treize ayant répondu au questionnaire), sous condition pour deux d'entre elles : « *Cela dépend des objectifs de mon cours et du niveau des étudiants. Dans un cours de textes, je peux me focaliser sur des aspects « littéraires » : l'écriture, etc. Si le niveau des apprenants est plutôt faible je pourrais commencer par la compréhension. Dans un cours de « littérature » probablement que j'accorderais du temps aux aspects culturels et intertextuels (c.à.d. mettre les textes dans leur contexte littéraire et social...)* » précise la première

enseignante tandis que la deuxième justifie son choix par le fait que, dans son cas, elle aborde les textes littéraires dans un cours d'expression écrite et orale, alors que « *pour le cours de littérature [elle] procéderai[t] différemment* ». En effet, pour la majorité des enseignantes, travailler l'aspect culturel d'un texte littéraire revient à étudier les circonstances de son élaboration, en d'autres termes, faire de l'histoire littéraire.

L'aspect linguistique l'emporte (11), lorsqu'il s'agit de répondre à la question "*Quels aspects du texte littéraire posent le plus de problèmes à vos apprenants ?*", l'aspect culturel n'est cité que par quatre enseignantes et l'aspect littéraire (l'écriture littéraire) par une seule.

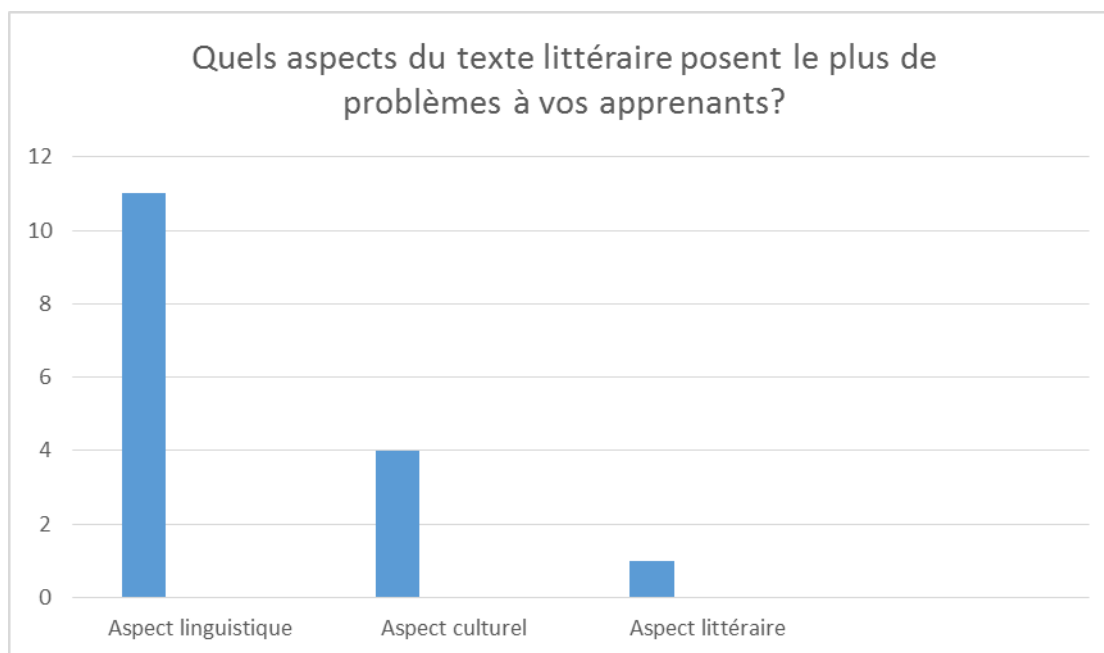


Illustration 8 : Aspects du texte littéraire qui posent le plus de problèmes

Deux enquêtées restent évasives : « ça dépend » / « *Cela dépend du niveau des étudiants : avec les étudiants de la 1^{ère} année par exemple l'aspect linguistique est prioritaire. Le culturel est mieux compris au fur et à mesure : c.à.d. les étudiants de la 3^{ème} et 4^{ème} année ont acquis un bagage culturel* ».

Du côté des apprenants, ils ne sont que 18, sur les 61 étudiants ayant répondu au questionnaire toutes universités confondues, à avoir retenu *les aspects culturels* parmi les composantes qui retiennent le plus leur attention lors de l'étude d'un texte littéraire. D'autre part, la grande majorité des étudiants de l'Université d'Alexandrie avouent que les aspects culturels de l'œuvre étudiée leur pose *parfois* (18) ou *souvent* (11) des problèmes de compréhension. Au moment où la majorité (14) de leurs camarades de l'Université de Damanhour ne s'est pas prononcée et quelques-uns (9) ont estimé que ceci ne leur posait *jamais* de problème. En fait, nous pensons que cette question a été mal comprise par les étudiants de Damanhour vu le taux d'abstention mais aussi parce que deux étudiantes ayant répondu par *jamais* ont mentionné ailleurs les aspects

culturels (coutumes différentes, éloignement dans le temps, caractère étranger des idées, ...) parmi ceux qui leur posent le plus de problèmes lors de l'étude d'un texte littéraire. Pour ne pas fausser les résultats, nous avons donc préféré ne pas prendre en compte les réponses des étudiants de Damanhour pour cette question.

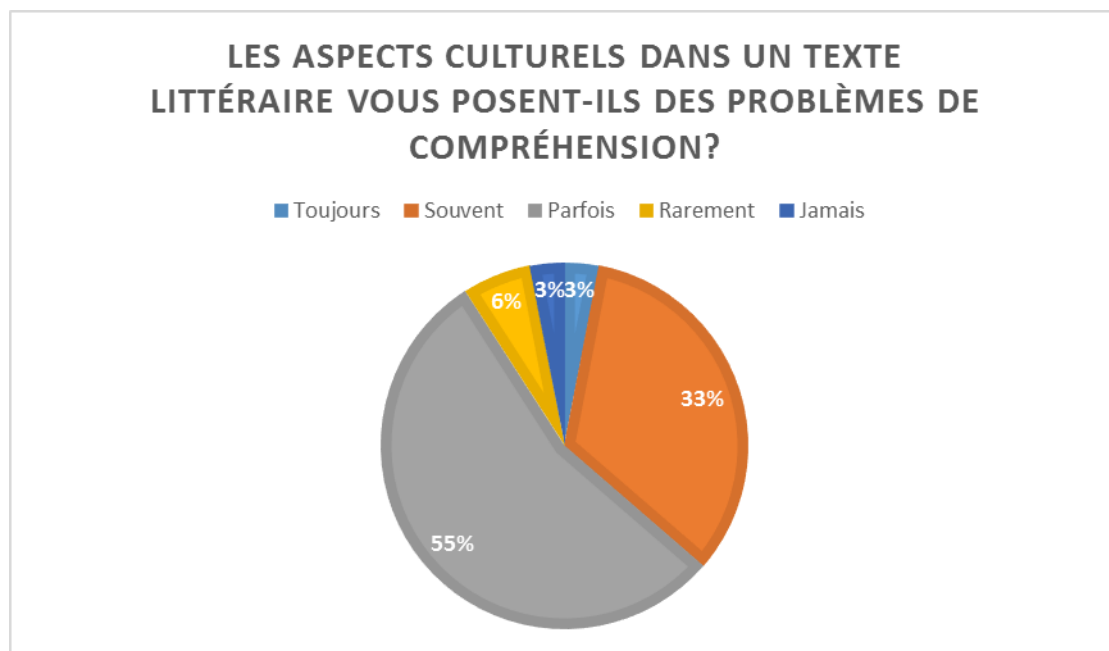


Illustration 9 : Aspects culturels du texte littéraire et problèmes de compréhension

Parmi les sources de difficultés citées par les apprenants, ces derniers mentionnent entre autres le caractère étranger des idées due aux divergences d'ordre temporel et culturel (étudiants de Damanhour) alors que quelques étudiants d'Alexandrie précisent n'avoir surtout pas aimé la littérature du siècle des Lumières à cause de la forte dose philosophique qu'elle comporte.

En fait, l'éloignement d'ordre temporel venant s'ajouter aux divergences culturelles est de nature à compliquer la tâche des étudiants. C'est pourquoi, en matière de préférences, la majorité des étudiants enquêtés à l'Université d'Alexandrie (3ème et 4ème année) ont dit préférer la littérature moderne et/ou contemporaine, au moment où la littérature classique reste la préférée de ceux de l'Université de Damanhour (étudiants en 2ème année) s'étant pourtant plaint du caractère ancien des textes étudiés.

1.1.2. L'histoire littéraire, un incontournable :

La grande majorité des enseignantes (douze sur treize) estiment que l'histoire littéraire est nécessaire pour la compréhension des œuvres littéraires. Les justifications sont convergentes: « pour préciser le contexte de la création de l'œuvre », « pour avoir une idée d'ensemble sur le genre étudié » ; « pour mieux situer et comprendre les circonstances de l'élaboration de ces œuvres » ; « pour mieux situer les auteurs dans

leurs contextes littéraires et culturels » ; « le contexte est très important pour comprendre le texte » ; « Si l'étudiant ignore totalement le contexte littéraire de l'œuvre il passera à côté de ce qui l'a engendré, et de toutes les connotations qui font sa richesse et son sens. Tout artiste et écrivain ne crée pas dans un vide » ; « Parce qu'elle aide à situer le texte, à le comprendre à la lumière du mouvement ou du courant littéraire et parce qu'elle favorise l'intertextualité » ; « pour les mettre dans le bain » ; « pour comprendre les facteurs qui influencent l'auteur, ses idées et son style ». Sur ce fond d'enthousiasme, deux réponses nuancées se démarquent : « pour les situer dans leur contexte général mais en dose moyenne », « Si c'est enseigné d'une manière précise ça peut donner aux étudiants une idée générale de la littérature du siècle à étudier et de ses aspects qui peuvent s'appliquer à la plupart des auteurs du siècle ». Nous n'avons pas eu toutefois plus de précisions concernant « la dose moyenne » ni « la manière précise » d'enseigner l'histoire littéraire.

Du côté des apprenants, ils sont une quarantaine, toutes universités confondues, à estimer l'histoire littéraire nécessaire pour la compréhension des œuvres littéraires, ils avancent des raisons qui recoupent, en grande partie, celles avancées par les enseignants: « pour comprendre les références historiques », « pour situer l'œuvre », « comprendre l'époque, le siècle, le but et les causes de l'apparition de l'œuvre », « parce que la littérature subit l'influence des cadres politique, social et religieux » ; « uniquement pour les œuvres classiques » tient à préciser l'un d'eux, d'autres encore avancent des justifications un peu excentriques: « parce qu'elle nous apprend à rédiger une compréhension bien faite », « nous donne des idées comment écrire un texte ou une compréhension ».



Illustration 10 : Histoire littéraire et compréhension des œuvres

La place de choix donnée à l'enseignement de l'histoire littéraire explique le maintien de la progression par siècle dont nous avons parlé dans le chapitre précédent. Nous rappelons que les enseignantes ont été majoritaires à reconnaître que les contraintes institutionnelles les obligeaient à procéder par siècle et que certains la trouvaient pertinente justement parce qu'elle « aide à comprendre l'évolution des mouvements littéraires notamment dans leur contexte historique ».

1.1.3. Et les littératures francophones ?

Interrogés sur la place faite aux littératures francophones, les enquêtés restent évasifs : « il m'arrive », « pas toujours », « pourquoi pas ? »; certaines précisent que les littératures francophones ne figurent que dans le cursus de la 3^{ème} et/ou de la 4^{ème} année du premier cycle, pour d'autres c'est plutôt aux étudiants du deuxième cycle³⁸ qu'elles l'enseignent. La littérature maghrébine est citée par une enseignante, les littératures suisse et africaine par une autre. Des avantages sont parfois mentionnés : « ouvre de nouveaux domaines de connaissances et d'informations », « c'est un plus pour leur culture et leur connaissance », « très important pour faire découvrir quelques aspects culturels et pour montrer la diversité de la francophonie ». Nous rapportons les propos de l'une des rares enquêtées ayant précisé et justifié son choix : « les seuls cours littéraires que je donne sont sur la littérature francophone et je commence par considérer ce que font mes collègues qui donnent la même matière au département pour éviter les redondances. Ainsi, puisqu'elles travaillent la littérature francophone africaine et maghrébine, j'ai choisi de me baser sur des auteurs francophones européens. Ce choix est motivé en grande partie par le fait qu'une des questions fondamentales de la littérature francophone est la relation entre l'écrivain et la langue française qui peut être une langue de colonisation, une langue seconde, une langue étrangère, mais aussi la langue maternelle. Cette relation se traduit de multiples manières dans l'œuvre et en choisissant un auteur suisse je voulais montrer une relation totalement différente à celle des auteurs maghrébins ou africains. »

1.1.4. Et la culture de l'apprenant ?

Même si c'est dans le chapitre suivant que nous parlerons de subjectivité, nous avons estimé nécessaire de rapporter dès maintenant que la majorité des enseignantes ayant répondu par l'affirmative (10 contre 3) à la question « quelle place accordez-vous à la subjectivité de vos apprenants ? Leur demandez-vous s'ils partagent le point de vue de l'écrivain ? Ce qu'ils en pensent ? », n'ont donné aucune précision là-dessus.

³⁸ En Magistère

Cependant, à la question « Leur demandez-vous de réagir aux textes à partir de leurs propres valeurs et pratiques culturelles ? », nous avons eu droit à une seule réponse affirmative, tandis que deux enseignantes nous ont fait plus ou moins la même remarque : « Je pense que cette question n'a pas vraiment de sens car ils vont le faire de toute façon ! Toute réaction est faite à partir de sa propre culture et de son expérience personnelle. »

De leur côté, une majorité des étudiants de l'Université d'Alexandrie estiment ne pas partager parfois le point de vue de l'écrivain (22 dont 12 disent ne pas parvenir à le dire en classe), alors que pour les étudiants de l'Université de Damanhour, ayant simplement ignoré la question (à l'exception d'un seul étudiant), la question d'avoir un avis personnel ne semble même pas se poser.

1.2. Entretiens enseignants :

Les entretiens ont été l'occasion d'approfondir les propos recueillis par les questionnaires et de voir les acteurs s'exprimer sur des dimensions de leurs pratiques ayant trait à leurs convictions, sentiments et expériences.

Les objectifs que les enseignantes attribuent à leur cours, la place qu'elles donnent au débat d'idées, et à l'expression des valeurs de leurs apprenants, leurs manières de remédier à leurs déficiences culturelles et le choix qu'elles effectuent entre la littérature française et la littérature francophone sont autant des éléments qui témoignent du traitement qu'elles réservent au volet culturel dans un cours de littérature.

Ayant opté pour des entretiens semi-directifs, nous avons préféré ne pas tronquer l'enchaînement qu'il pourrait y avoir dans les propos de chacune des enseignantes en séparant les éléments qui relèvent de chacune des thématiques retenues.

Interrogée sur les objectifs qu'elle assigne à l'enseignement de la littérature, P1 répond que ce sont les idées et les sentiments qu'on y trouve exprimés qui l'intéressent. Donner l'opportunité à ses étudiants d'entrer en contact avec ces écrivains sert à développer, selon elle, leur esprit critique, leur capacité à porter un jugement personnel sur les choses. « Les écrivains sont des gens comme nous / nous passons par la même expérience humaine + mais eux / ils ont un talent que nous n'avons pas + il s'agit de se découvrir soi-même à travers ces lectures » précise-t-elle avant de revenir sur l'idée que couvrir les idées philosophiques et les valeurs humaines qui émanent des écrits de ces écrivains est l'objectif ultime de ses cours.

Questionnée sur le fait que ces idées peuvent aller parfois à l'encontre des valeurs des apprenants et de leurs propres références culturelles, elle dit couvrir, sans approfondir,

les courants d'idées qui peuvent choquer et cite comme exemples l'homosexualité et l'existentialisme ; elle ajoute qu'elle n'interdit pas à ses étudiants de contester mais qu'ils ne le font pas.

En fait, le débat d'idées, elle le tolère mais ne le crée pas. Les apprenants sont juste appelés à comprendre : « (...) généralement quand je présente / j'avance des idées qui peuvent choquer / je dis / ... / je dis + là alors + ces idées + sont / par exemple les athées / quand il y a eu cet athéisme ↗ / quand il y a eu la perte et la déroute des valeurs totales / la déroute de toutes les valeurs / une jeunesse qui a trouvé que TOUT son passé / et tout ce qu'elle avait comme valeurs du passé ont été DETRUITES / alors là elle ne croit plus à rien / quand ils voient qu'il y a eu deux guerres mondiales qui ont fait des millions et des millions et des MILLIONS de morts / et qu'il y a eu la barbarie qui a surgi au beau milieu de la civilisation / qu'est-ce qu'ils vont : / ils vont croire à un dieu ↗ ils ne vont pas croire au dieu /et cette jeunesse qui n'est pas secondée dans leurs familles / familles françaises anglaises etc / familles religieuses qui va les CADRER dans cette religion / certainement qu'elle va avoir d'autres idées / des idées opposées / cela ne veut pas dire que je dois être comme elle / je NE VEUX PAS être comme elle *finito* ça c'est un point / mais je les regarde comme étant tout à fait opposés à moi / oui + mais elles sont présentes. »

D'autre part, P1 dit être obligée de parler de « civilisation » lorsqu'elle fait un cours de littérature, chaque mouvement littéraire ayant eu des conditions socio-culturelles qui ont favorisé son apparition.

Pour remédier aux déficiences culturelles de ses apprenants, elle affirme leur donner des lectures à faire : « une lecture servant de clarification au cours / une lecture ajoutant à la culture qu'elles n'ont pas très bien saisie / une lecture qui xxx n'a pas été appréciée / mais que moi personnellement j'apprécie énormément ».

Interrogée sur la manière dont elle envisage le rôle de la culture d'origine de l'apprenant, elle répond : « je vois le rôle néfaste c'est parce qu'il y a des arabismes xxx / et là + je dois être là + pour rectifier le tout ».

Enfin, P1 ne pense pas que le texte littéraire francophone soit délaissé au profit du texte littéraire français. Elle ne cache d'ailleurs pas sa prédilection pour le dernier : « c'est là où il y a effectivement le véritable vocabulaire / qui n'a pas été encore affecté par xxx / je préfère ça + avec un autre texte / avec un troisième texte / ça c'est le summum / et après ça tu lis + un texte de : Ben Jelloun / de Wajdi Mouawad xxx / le euh je ne sais pas quoi là / tu vas trouver qu'il y a entre la façon de s'exprimer à lui xxx ». En un mot, pour elle, la littérature francophone reste un « rajout » quand l'essentiel a été pris avec le texte français.

Pour P2, la littérature est une partie intégrante de la langue-culture enseignée ; l'enseigner revient à prendre en considération un volet important et incontournable de la culture cultivée cible. Elle reconnaît la distinction faite entre cours de littérature et cours de textes littéraires, les premiers étant de nature plutôt théoriques et basés sur l'histoire littéraire. Le traitement réservé au texte littéraire et qui le différencie du texte non littéraire reste surtout, selon P2, le besoin de le situer, de parler de l'auteur, de l'époque et du courant littéraire dont il fait partie.

Parmi les difficultés majeures contre lesquelles butent ses apprenants, lorsqu'ils abordent un texte littéraire, elle cite les connotations, les sens seconds et les références culturelles. Les déficiences culturelles, elle y remédie en mettant ses étudiants dans le bain et en les aidant à reconstruire le cadre socio-historique de l'œuvre. Dans des circonstances normales, elle dit survoler ce cadre pendant un cours ou deux pour s'attaquer ensuite au texte même et en analyser des extraits pendant trois cours. Sauf que vu les circonstances politiques³⁹ qui ont mené à l'annulation de beaucoup de cours, le cadrage socio-historique a empiété sur le texte même qui n'a finalement pas été lu. Enfin, elle reconnaît qu'un texte moderne ou contemporain se prête mieux aux débats parce que d'un abord plus facile et thématiquement plus intéressant.

P2 dit prendre en considération le bagage culturel de ses apprenants et procéder à des parallélismes et des rapprochements du moment que la thématique s'y prête : *« (...) / c'est-à-dire si je leur parle d'un sujet dont ils ne savent absolument rien / parce que c'est une culture totalement différente / je dois bien sûr contextualiser ++ cela / autre chose + j'essaye souvent de trouver des analogies / des parallèles / alors en ce qui concerne la littérature francophone / il y a une analogie + assez flagrante selon mon point de vue / c'est la fait que + pour beaucoup d'auteurs dits francophones / le français est une seconde langue / est une langue qu'ils ont appris + lorsqu'ils sont allés à l'école / le français correct de France dans les livres de grammaire etc / et que chez eux à la maison / ils parlent en fait une autre langue que ça soit le berbère / l'arabe / un patois français / créole / le dialecte / le français du Québec etc / et je fais l'analogie + ici + parce que ce sont des étudiants assez homogènes dans le sens qu'ils sont tous égyptiens / entre l'arabe dialectal égyptien + et leur langue maternelle / et l'arabe classique littéraire ou ***عصحي*** (arabe standard) qui est une langue vraiment très différente / et une langue seconde / euh je préfère cette analogie »*

P2 refuse de considérer que le texte francophone soit délaissé consciemment au profit du texte français. Selon elle, la place réservée aux textes littéraires francophones est

³⁹ Manifestations estudiantines qui ont suivis le coup d'Etat militaire de 2013

due plutôt à l'ancienneté des statuts en vigueur qui date, selon elle, de 30 ou 40 ans, « lorsque la littérature francophone n'était pas une matière reconnue + et : courante dans le monde entier + et pour changer les statuts / ici en Egypte + les procédés bureaucratiques et légaux + sont vraiment la croix et la bannière / MAIS + quand on a eu l'occasion de changer les statuts + il y a environ 4 ans maintenant + ou 5 ans + je ne sais pas exactement / on a eu la volonté + de moderniser un petit peu les matières + et donc on a introduit la littérature francophone sur deux années / un semestre deux années ».

Elle trouve une autre explication dans le fait que la littérature du XXème siècle n'étant travaillée qu'en 4ème année et qu'avant cette date, la littérature francophone n'avait pas beaucoup d'ampleur vu qu'elle est reliée à l'histoire coloniale de la France. D'autant plus qu'il n'est pas question d'empiéter sur les cours de littérature proprement dite (entièrement consacrés à la littérature française) ni d'ajouter des modules à un cursus déjà surchargé.

P3 dit enseigner la littérature dans une double visée linguistique et culturelle vu qu' « une œuvre est toujours le miroir de la société de l'époque » et que l'étude des œuvres littéraires permet de saisir « l'évolution de la société à travers les siècles ». Pour remédier aux difficultés d'ordre culturel de ses apprenants, elle « essaie de donner une vue globale + du siècle par exemple / de l'œuvre / des situations politiques / parfois j'ai /// parfois / j'ai recours à des : rapprochements / des parallèles / par exemple je donne un exemple de la civilisation + par exemple du contexte en Egypte / comme je viens de dire maintenant / j'ai parlé du bal + qu'est-ce que vous faites / vous / quand vous assistez à un mariage par exemple ↗ / donc j'essaye de rapprocher l'idée ». Les rapprochements se font au niveau de la vie quotidienne mais aussi au niveau d'œuvres littéraires, de films ou de feuilletons censés être connus par les apprenants, faisant ou pas partie de leur culture d'origine.

P3 considère l'histoire littéraire comme incontournable et regrette de ne pouvoir lui consacrer qu'un seul cours au début du semestre, faute de temps. Elle reconnaît que le département où elle travaille est plutôt tourné vers l'étude de la littérature française : « c'est un système établi depuis des années + et : ça y est + on ne pense plus à changer ce système xxx », d'autant plus que la littérature francophone n'a émergé qu'au XXème siècle et ne peut donc, suivant la progression par siècles en vigueur, que faire des apparitions timides vers la 3ème ou la 4ème année.

Pour P4, un cours de littérature sert à mieux contextualiser l'œuvre au programme qu'un cours de textes littéraires où le texte est travaillé comme une « entité » autonome. Dans le premier cas, l'approche est plutôt thématique tandis que dans le deuxième cas, elle est plus formelle. Du reste, la variété est le mot d'ordre dans les

cours de textes et permet d'aborder plusieurs écrivains représentant une multitude de courants littéraires. Selon P4, les difficultés occasionnées par la dimension culturelle d'un texte littéraire sont principalement dues à la paresse des apprenants qui n'ont pas effectué les lectures susceptibles de leur permettre de comprendre « l'arrière fond du texte ». Finalement, elle se trouve obligée de leur donner des « tuyaux » pour les dépanner.

Tout comme P2 et P3, P4 n'hésite pas à établir des parallèles culturels quand le sujet s'y prête. Pour elle, le délaissement de la littérature francophone, qu'elle reconnaît, est dû à « *un manque de courage* » (le courage d'entreprendre un changement). Du reste, le principal intérêt de cette littérature francophone réside dans le fait qu'elle véhicule des aspects culturels nouveaux qui peuvent être mieux compris par les apprenants.

Pour P5, la littérature francophone a carrément sauvé la littérature française de la tendance des modernistes à « gommer » tout ce qui est traditionnel et a servi à l'enrichissement lexical de la langue française qui s'ouvrait ainsi à d'autres langues-cultures : « *mais la francophonie aussi c'est dans l'intérêt de la langue française ++ pourquoi ↗ parce que : après la seconde guerre mondiale + et si vous vous rappelez + le nouveau roman et le nouveau nouveau roman / ... / la littérature a encouru un très grand danger / c'était un rien + la perte / un Robbe-Grillet et tout ça / ils voulaient quoi ↗ gommer / d'ailleurs c'est le titre / il s'agissait d'un gommage / c'est le titre d'une de ces œuvres / les gommes / c'est le rien / c'est le vide / il voulait quoi ↗ il était à l'encontre de tout ce qui est traditionnel / pas de Flaubert / pas de / alors + c'était un danger + alors il fallait la sauver grâce à des contrées intactes / ces contrées intactes qui n'ont pas subi l'horreur de la guerre / l'Égypte / le nord de l'Afrique et l'Afrique elle-même / alors + les plumes / ces plumes étrangères + ont / ont sauvé la langue française / chacun d'eux a écrit / selon / a écrit selon / a fait révéler / relever la langue française + à travers sa plume // et / et aussi / il y a aussi un intérêt de part et d'autre / / et puis aussi on a vu aussi comment l'apport de la langue française s'apprêtait à recevoir d'autres langues / il y avait un enrichissement de part et d'autre ++ la langue française + enfin + se redécouvrait / se revivifiait xxx ».*

Malgré tous ces atouts, le volume horaire réservé à la littérature francophone reste plus ou moins le même que dans les autres universités, parce que finalement, « *on ne peut pas enseigner la littérature francophone sans avoir une idée / une connaissance assez précise / et dans la mesure / assez profonde de la littérature française* ».

P5 tient aussi à souligner que la littérature francophone ne forme pas une entité homogène et que chacune de ces littératures possède des centres d'intérêt qui la distinguent : « *il y a une différence entre l'expression francophone du nord de l'Afrique et de l'Afrique noire / l'Afrique noire c'est quoi ↗ c'est une seule voix / Burkina Faso /*

Cameroun / Sénégal / Zaïre / une seule voix / le cri de l'indépendance / la recherche et la découverte + de son i-den-ti-té première pour pouvoir se retrouver / comment euh : se détacher de / mais en Afrique du nord / c'est quoi ↗ / il y a toujours le contexte social qui apparaît ... ».

Pour remédier au manque de confort que ressentent ses apprenants face au texte littéraire et qui est dû à son caractère étranger, P5 prévoit de les familiariser avec le contexte socio-historique de l'œuvre.

Interrogée sur le rôle investi par la culture d'origine de l'apprenant lors de la lecture d'un texte littéraire français, elle souligne que les apprenants connaissent déjà mal leur propre culture : « ... / le MANque de connaissance de sa propre culture crée un vide / parce que PARTant de sa propre culture / il peut quoi ↗ / il peut entamer un dialogue avec cette autre culture /.../ effectuer un va et vient qui est très enrichissant ».

P6 reconnaît consacrer ses cours de littérature à enseigner l'histoire littéraire, sans toujours l'illustrer à l'aide d'extraits des œuvres traitées parce qu'analyser les extraits, selon elle, relève plutôt des cours d'explication de textes, au cours desquels l'on n'ignore pas, cependant, l'étude du contexte et de l'auteur : « Pour les textes littéraires / moi je demande toujours aux étudiants / de chercher un peu : euh : d'informations sur l'œuvre / sur l'auteur / connaître d'abord le résumé de l'œuvre ou bien + l'histoire de l'œuvre avant de l'exploiter / cela simplifie un peu la tâche ».

Les complications dues à l'étrangeté culturelle du texte littéraire, P6 pense les réduire par le choix du texte et sa contextualisation ; mais elle constate que ce genre de difficultés persiste malgré tout à cause de l'origine rurale de ses apprenants qui ne sont pas prêts à s'ouvrir à la culture française. Elle ne fait référence à la culture d'origine de ses apprenants qu'occasionnellement, pour établir un rapprochement qu'elle juge pertinent.

Selon P6, travailler la littérature francophone dépend de la bonne volonté du professeur qui enseigne la littérature du 20^{ème} siècle, celui-ci peut y faire allusion ou non selon ses priorités et ses vues. Une situation due aux contraintes institutionnelles que regrette P6 qui aurait remplacé volontiers des modules existants par des cours consacrés à la littérature francophone : « elle est / elle n'est pas très difficile / les textes sont faciles + euh : plus compréhensibles que les textes littéraires + par exemple + du 16^{ème} siècle ou du 17^{ème} siècle / et ça donne aussi une vue :: sur le monde francophone en général ».

« Parce qu'on est obligé » répond spontanément P7 à qui nous avons demandé les finalités de l'enseignement de la littérature. Elle distingue entre cours d'histoire littéraire, d'études de texte littéraire et de poésie, théâtre, roman. Si, pour elle,

l'histoire littéraire n'est pas toujours indispensable pour la compréhension du texte, l'ignorer, cependant, serait de nature à passer sous silence des éléments qui portent un éclairage nouveau sur le texte à étudier.

Elle cite les références culturelles comme la deuxième source de difficulté après la langue qui « bloquent la compréhension » du texte littéraire et dit essayer d'y remédier en accompagnant le texte de « petites explications » qui ne sont pas pourtant toujours efficaces.

Interrogée sur le rôle assigné à la culture d'origine de l'apprenant, P7, comme la majorité des autres enseignants enquêtés, dit procéder à des comparaisons et des parallélismes ; ces derniers restent souvent infructueux vu que les connaissances littéraires de ses apprenants sont limitées même dans leur langue maternelle. Par ailleurs, elle dit que ses apprenants ont des stéréotypes sur la culture française et que travailler un texte littéraire est pour elle l'occasion de vérifier ces stéréotypes.

Enfin, étudier la littérature francophone est l'occasion pour P7 d'aborder des textes présentant moins de difficultés au niveau linguistique mais aussi culturel si l'auteur partage la culture d'origine des apprenants, comme les textes d'Amin Maalouf et de Wajdi Mouawad. Pourtant, elle n'est enseignée que sur un semestre des huit composant le premier cycle d'études universitaires.

1.3. Entretiens apprenants :

Les avis des apprenants recueillis lors d'entretiens collectifs répondent à ceux de leurs enseignants sur bien des points.

1.3.1. Place faite à l'histoire littéraire :

Les étudiants de la deuxième année – pédagogie – distinguent les cours de littérature et ceux de textes littéraires. Les premiers sont, selon eux, presque entièrement consacrés à l'histoire littéraire ; les textes intégraux, pris comme exemples pour illustrer les divers courants littéraires dans le cadre de ces cours ne sont pas analysés ni même lus. L'enseignant en fait des présentations générales que les apprenants approfondissent en menant des recherches sur Internet, suivant un plan préétabli par l'enseignant.

Comme nous l'avons signalé plus haut, ils considèrent que la priorité des enseignants a toujours été de couvrir le plus grand nombre de courants littéraires et d'écrivains, sans vraiment approfondir l'étude des textes, ou leur donner la possibilité de s'exprimer là-dessus.

Les étudiants de la 4ème année - pédagogie - sont du même avis : selon eux, le texte, lorsqu'il est étudié, sert à l'étude du contexte et non le contraire. C'est l'étude de

l'histoire littéraire qui est primordiale, le texte n'étant souvent étudié que pour l'illustrer.

1.3.2. Difficultés d'ordre culturel :

Pour les étudiants de la 2^{ème} année – pédagogie, Les difficultés rencontrées lorsqu'ils abordent enfin des textes littéraires (toujours des extraits), sont avant tout d'ordre linguistique. Les difficultés d'ordre culturel présentent moins d'importance pour eux vu que l'enseignant prend soin de les expliquer et évite, par les choix opérés, les textes qui comportent trop d'allusions culturelles. Lorsque les idées et les valeurs en question sont étrangères ou choquantes, l'enseignant leur demanderait d'essayer de comprendre sans se laisser influencer.

Pour la 3^{ème} année lettres, c'est l'enseignant toujours qui comble leurs déficiences culturelles, mais aussi linguistiques. Ils sont invités à comprendre d'ailleurs les idées en vigueur plus qu'à les discuter. Les étudiants de la 4^{ème} année – Pédagogie – sont à peu près du même avis et considèrent que l'on s'attache plus à étudier comment le style de l'écrivain et son écriture ont servi l'idée qu'à discuter l'idée elle-même.

Par le choix de textes peu enclins à soulever des polémiques ou choquer les étudiants, les enseignants de la 2^{ème} année - Damanhour – (ayant pris part à l'entretien) pensent faire éviter à leurs apprenants un bon nombre de difficultés. Celles-ci sont pourtant au rendez-vous, puisque selon les apprenants, les principales difficultés proviennent de la langue littéraire qu'ils trouvent très difficile mais aussi du fait que les textes étudiés relèvent d'une autre époque ; donc ils ont affaire à des mentalités, des modes de vie dont l'étrangeté vient s'ajouter à l'étrangeté du style.

1.3.3. L'étrangeté culturelle :

Le caractère étranger des idées ou simplement leur non-sens à leurs yeux fait que les apprenants de la deuxième année – Pédagogie - ne comprennent pas toujours l'intérêt d'étudier certains ouvrages, qu'ils trouvent parfois très éloignés dans le temps ou présentant des intrigues qui ne sont pas à leur goût. Ils sont toutefois conscients qu'étudier des ouvrages littéraires, en général, est de nature à ouvrir l'esprit.

Pour la même raison, ceux de la 4^{ème} année préfèrent étudier la littérature du XX^{ème} siècle parce que la langue est plus compréhensible et que les thèmes sont plus d'actualité. Ils disent préférer également le théâtre moderne au théâtre poétique. Pour eux, étudier la littérature les met souvent en contact avec une langue qu'ils ne peuvent pas utiliser dans la vie de tous les jours.

Cette étrangeté culturelle est parfois une source de répulsion si importante que certains parmi leurs collègues auraient décidé de changer de département suite à un cours de littérature du moyen-âge en première année.

Pour quelques étudiantes de la 4^{ème} année - Pédagogie, c'est l'intérêt de l'étude de la littérature en général qui est remis en question ainsi que son impact sur leur formation de futurs enseignants de FLE.

1.4. Cours observés :

Les pratiques « observées » rejoignent les pratiques « racontées », nous en faisons un bref compte rendu en ce qui suit :

Cours 1 : l'enseignante fait l'histoire du genre théâtral en fonction des courants littéraires et se réfère au contexte socio-historique pour souligner son impact sur l'apparition de l'œuvre concernée. Elle passe en revue les règles du théâtre classique puis l'assouplissement de ces règles par les modernistes, la cabale suscitée par *Hernani* et les critiques soulevées par la présentation de la pièce, les débats entre modernistes et traditionalistes. Il s'agit d'une première séance consacrée à situer la pièce et à présenter préalablement les règles qui la régissent et les conditions de sa production et de sa parution. En un deuxième temps, l'enseignante aborde la pièce et tient d'abord, comme nous l'avons mentionné plus haut, à vérifier la compréhension pour passer ensuite à l'analyse thématique et formelle. Les faits sont expliqués, analysés mais ne prêtent jamais à discussion.

Cours 2 : Idem pour le deuxième cours consacré à l'étude de *Ruy Blas*. L'intrigue est reprise par l'enseignante dans une manière simple qui tend à dissiper l'incompréhension qui pourrait naître de l'éloignement spatio-temporel. « ici + *Ruy Blas* exprime un hymne à la nature / qui est une idée de Rousseau / qui aimait la nature », « ici + c'est une réminiscence du 18^{ème} siècle » : les allusions culturelles et les intertextualités sont données par l'enseignante. Elle reconstruit les conditions de la parution de la pièce, met le caractère des personnages en rapport avec l'esprit du siècle.

Cours 3 : est essentiellement un cours d'histoire littéraire : sont abordés l'origine et les connotations liées au mot « francophonie », le sens géopolitique, linguistique et culturel du terme, l'histoire des colonies françaises, les écrivains d'expression française, la question de l'appartenance complexe de certains d'entre eux. L'enseignante justifie la longue introduction portant sur l'histoire littéraire par le fait que c'est la première fois que les apprenants abordent la littérature francophone. L'œuvre de Charles-Ferdinand Ramuz est présentée à la lumière de la biographie de son auteur, le style est commenté à partir de quelques brefs extraits. A cette occasion, l'enseignante donne un bref aperçu des particularismes et des régionalismes de la langue française. Elle établit des parallèles et fait de nombreux rapprochements avec l'arabe standard et ses dialectes.

Cours 4 : A partir de notes distribuées, l'enseignante traite du caractère de chaque personnage de *la Princesse de Clèves* et des traits essentiels de la société du 17^{ème}

siècle français. Des notions telles que « roman psychologique » ou « roman de chevalerie » sont également abordées. La lecture collective et détaillée d'un extrait est l'occasion de la remise en question de certains comportements de la part des apprenants. L'enseignante adopte la perspective de la culture cible pour expliquer les faits mais a, par moments, également recours aux rapprochements avec la culture d'origine, comme pour répondre à une étudiante qui lui demande à quoi un bal peut ressembler. Les rapprochements se font également avec des scènes de films occidentaux connus par les apprenants.

Cours 5 : le texte, déjà travaillé, est repris. On traite des mœurs des parisiens tel que révélés par le texte (la lettre XXIV des *Lettres persanes*, de la forme de leurs habitations ; sur la demande de l'enseignante, l'un des apprenants trace au tableau la pyramide de la hiérarchie des pouvoirs en France du XVIII^{ème} siècle : pape, roi, sujets. Les faits sociaux et historiques sont relatés sans être discutés. En guise d'exemple, la politique figure parmi les thèmes traités : on procède à un relevé du lexique, des diverses instances du pouvoir, des procédés stylistiques en usage (exagération, comparaisons, ...).

Cours 6 : l'enseignante dit avoir passé plusieurs cours à traiter de notions telles que la négritude, la littérature coloniale surtout en Afrique du nord ou en Afrique noire. La lecture de « Prière de paix » tiré du recueil *Hosties noirs* de Senghor est l'occasion de parler de politiques colonialistes : « ici + Senghor nous donne un tableau très détaillé du colonialisme + on peut à travers ce tableau / être à même de comprendre les séquelles du colonialisme européen ». Le tout prend la forme d'un monologue de la part de l'enseignante ponctué par de brèves réponses de la part des apprenants (un ou deux mots). L'approche est thématique, l'enseignante prend le soin de souligner que les écrivains francophones noirs ne traitent d'habitude que des questions ayant trait au colonialisme ou à leur identité propre.

1.5. Analyse des données et présentation du terrain :

De ce qui précède, nous remarquons qu'il existe un engouement certain pour l'enseignement de l'histoire littéraire. Replacer l'œuvre dans son contexte socio-culturel serait le meilleur garant, aux yeux des enseignants, d'une bonne compréhension des textes et la meilleure manière d'éviter les interprétations hasardeuses.

La place accordée à l'aspect culturel d'une œuvre littéraire se traduit donc souvent par le souci de la situer historiquement et socialement. Aussi, la majorité des enseignantes disent-elles accorder beaucoup de temps aux aspects culturels et interculturels d'une œuvre littéraire, alors qu'ils sont minoritaires à demander aux apprenants de réagir à partir de leurs propres valeurs culturelles. En fait, nous croyons que nous aurions peut-être dû séparer aspects culturels et interculturels et en faire deux choix bien distincts ;

l'aspect culturel jugé omniprésent en raison de la place de choix faite à l'histoire littéraire dans les cours de littérature dans nos universités, mais l'interculturel ne l'étant nécessairement pas du même coup.

La progression par siècles peut également s'expliquer par l'engouement voué à l'enseignement de l'histoire littéraire et trouve sa place naturelle dans un enseignement qui a toujours confondu littérature et histoire littéraire. Le paradoxe de ce genre de progression, c'est qu'il fait plus de place à la littérature du 16^{ème} qu'à la littérature postmoderne et contemporaine.

La préférence qu'expriment certains étudiants vis-à-vis de la littérature classique s'explique par le fait de n'avoir fait que l'étude de la littérature des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles français, et non de la préférer à d'autres courants littéraires plus modernes, sinon ils ne se seraient pas plaints de l'étrangeté du style et des idées due à l'éloignement temporel.

Pour la majorité des enseignants, le handicap linguistique prévaut sur le handicap culturel et méthodologique. Ils ne mentionnent rien de l'ensemble des tâches et des savoirs convoqués lors d'un cours de littérature lesquels sont censés être acquis auparavant mais qui ne le sont forcément pas. Pour eux, l'altérité du texte littéraire est d'abord une altérité linguistique, l'altérité culturelle étant résolue pour eux par un cours magistral fait sur le contexte socio-culturel qui a vu apparaître l'œuvre en question. Les apprenants, également, ont tendance à amplifier l'importance du vocabulaire lors de la compréhension des textes littéraires, mais ils sont nombreux, également, à signaler que l'aspect culturel de l'œuvre leur pose *parfois* des problèmes de compréhension.

D'autre part, un certain nombre d'enseignants ne se posent apparemment pas la question du *pourquoi* de l'enseignement d'une discipline telle que la littérature, ils le font parce que c'est dans le cursus et en signe de fidélité à une tradition universitaire qui tient pour principe inaliénable la nécessité de l'enseignement de la littérature française dans les filières de langue française, d'où le brouillard où baigne le *comment*. Faute de finalités claires, chacun fait à sa manière.

La même tradition universitaire est responsable du repli sur la littérature franco-française au détriment de la littérature française au sens large du terme, vouée à la périphérie des préoccupations.

La part réservée à la subjectivité de l'apprenant, n'investit, dans le meilleur des cas, que sa dimension personnelle, et non ses références culturelles. Sa subjectivité ne s'exprime qu'au premier degré et ne touche que rarement à la profondeur des idées ou des représentations qui ressortent de l'œuvre. L'apprenant est appelé à essayer de comprendre et d'assimiler. C'est une littérature-culture propre à être contemplée, un

idéal que l'on ne cherche qu'à comprendre et non à discuter ou à remettre en question. Une littérature-culture tronquée de la réalité vécue, de l'actualité, de tout ce qui caractérise la société française d'aujourd'hui.

Les courants de pensée et de philosophie qui peuvent choquer ou indisposer les apprenants font l'objet d'un traitement différencié selon les enseignants : les uns préfèrent survoler, d'autres présenter à leurs manières, des troisièmes présenter simplement ; l'étudiant étant appelé à comprendre et non à adhérer.

La culture d'origine des apprenants n'est prise en compte par l'enseignant que lorsque ce dernier juge pertinent d'établir un parallèle ou de faire un rapprochement qu'il juge significatif.

Enfin, même si un nombre important des enseignantes valorisent la littérature francophone, celle-ci est classée au second plan et reste « boudée » au profit de la littérature franco-française ; elle ne fait que des apparitions timides lors d'un ou de deux semestres sur les quatre années de formation que constitue le premier cycle universitaire.

Une dernière remarque qui relève plutôt de notre connaissance du terrain : l'approche réservée à ces textes littéraires francophones dans nos universités se démarque souvent de celle(s) adoptée(s) lorsqu'il s'agit d'aborder la littérature franco-française. Les textes francophones sont le plus souvent abordés selon une perspective exclusivement thématique.

Nous terminons notre état des lieux par une brève présentation de quelques aspects culturels du contexte où nous œuvrons et que nous avons préféré ne pas insérer dans la présentation générale faite dans le chapitre précédent parce que portant exclusivement sur ce chapitre. Notre objectif n'est pas de faire une analyse sociologique ni politique du terrain mais juste d'en retenir quelques traits que nous estimons directement liés à notre objet d'étude.

La société égyptienne étant l'une des moins multiculturelles, le public universitaire égyptien est culturellement homogène, avec de rares exceptions. Comme dans toute société, il existe certes des tendances plus traditionalistes que d'autres (surtout entre milieu rural et milieu urbain), des modes de pensée différents mais le tout puise dans un fond culturel commun. Ce fond culturel comporte des éléments qui font qu'une culture donnée garde, malgré des contradictions inévitables, une certaine cohérence.

Ceci pourrait trouver une explication également dans le fait que le colonialisme anglais en Egypte n'a pas occasionné autant de ravages linguistiques et culturels que son pendant français par exemple. En fait, la politique coloniale de la France a été

principalement assimilationniste et les systèmes éducatifs, dans les pays concernés en ont porté naturellement la trace.

La société égyptienne avec ses extrêmes (conservateur – libéral) reste donc majoritairement modérée. Le colonialisme anglais ayant eu moins d'impact sur le plan culturel que le colonialisme français dans les pays du Maghreb, un débat d'idées serait normalement moins virulent que dans une société maghrébine, par exemple, dont une partie de la population fut fortement imprégnée par la langue-culture du colonisateur, favorisant l'émergence d'un contre-courant qui se situe à l'autre extrême, d'où l'importance du fossé conservateur – libéral.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la langue-culture française n'est pas perçue en Egypte comme celle du colonisateur mais fait bien partie des langues-cultures occidentales magnifiées et rejetées⁴⁰ en même temps. La perception toute positive des éléments constitutifs de la culture française persiste sans toutefois atteindre le degré d'adhérence totale ni l'étouffement de l'identité nationale.

De leur côté, les apprenants ne possèdent pas le bagage culturel qui leur permettrait d'être de connivence avec certaines allusions culturelles du texte. Mais il n'est pas évident que l'enseignant, également étranger, le possède autant qu'un natif. Il est finalement transmetteur d'une langue/culture qui n'est pas la sienne. Cette situation présente cependant un avantage certain : l'enseignant qui partage la langue/culture d'origine de ses apprenants est capable de déceler, voire de prédire les erreurs dues aux interférences, prévoir quelle interprétation en lien à leur culture d'origine pourraient donner ses étudiants, comprendre mieux qu'un natif leurs centres d'intérêts, etc.

Enfin, il va sans dire qu'en lisant un texte littéraire, les apprenants le font en fonction de leur univers de référence. Ils ne sont pas en mesure de faire table rase des connaissances acquises antérieurement à l'apprentissage de la langue-culture étrangère et feront bon gré mal gré référence à leur culture d'origine.

2. Enseigner la littérature-culture française à un public égyptien :

A la lumière des données précédentes, nous avons pu délimiter cinq aspects essentiels qui touchent à la dimension culturelle de la littérature française lorsqu'il s'agit de l'enseigner à un public étranger, en l'occurrence égyptien.

⁴⁰ Suivant une tendance de valoriser le progrès et le mode de vie occidentaux tout en rejetant certains aspects de ce dernier jugés incompatibles avec des valeurs régnant dans la société d'origine. De même l'apprentissage d'une langue étrangère occidentale est

2.1. La vocation culturelle de l'enseignement de L'histoire littéraire :

Inspirés par le structuralisme, les didacticiens partisans de l'immanence du sens au seul texte, prônent une approche qui se baserait sur les éléments internes de l'œuvre, voire sur sa dimension langagière (grammaire, lexique, syntaxe, structure) et proposent des grilles de lecture rendant le texte plus abordable (repérage de schéma actanciel, énonciation, figures de style, etc.) Une autre tendance serait plutôt de mettre ce contexte restreint en relation avec un contexte plus large, synonyme d'histoire culturelle ou histoire des idées.

Sans verser dans l'excès des modernistes adeptes du structuralisme et du formalisme qui réduisent un texte à lui-même et le ferment à toute composante externe; ni dans celui des plus traditionnels, adeptes de ce que Gérard Langlade appelle « bric-à-brac historico-biographique » (2002a :197) par lequel il désigne tout ce discours préliminaire fait de savoirs historiques, biographiques et culturels, parfois sans relation directe avec le texte et qui risque de nuire à l'authenticité de l'acte de lecture, en tant qu'activité de construction de sens, il s'agit de se frayer un chemin entre l'enseignement fondé sur l'histoire littéraire et son évacuation totale de la classe de littérature.

En fait, Langlade (2002a) distingue entre information culturelle et connaissance culturelle. Des renseignements sur la vie de l'auteur, le contexte historique et culturel, les sources de l'œuvre et les circonstances de sa production, donnés d'un trait avant la lecture de l'œuvre, acquièrent pour lui le statut d'information, parce qu'en marge de l'activité de lecture et non rattachables à une expérience antérieure alors que la connaissance littéraire, elle, est acquise à travers la lecture et mobilisée par le lecteur même.

Une interprétation s'appuie sur les éléments internes du texte mais aussi sur les relations qu'entretient ce texte avec des mouvements idéologiques et esthétiques dont il porte nécessairement l'empreinte. Un texte s'inscrit dans des contextes historique, idéologique, esthétique et culturel.

L'histoire littéraire n'a pas de valeur en elle-même, elle n'a pas le statut d'une science autonome et ne puise sa valeur que dans sa mise en relation avec les expériences de lectures. L'histoire littéraire « ne se construit pas en amont de la lecture, mais en aval, dans son prolongement » (Langlade, 2002a : 75) afin d'éviter un discours sans relation directe avec l'interprétation de l'œuvre.

La culture littéraire serait donc plus efficace si elle partait de la lecture de l'œuvre. On peut prolonger l'étude d'un personnage par la connaissance de l'auteur, mettre en relation le monde tel qu'il est évoqué dans une œuvre avec le monde réel de l'époque.

L'œuvre n'est pas ramenée à une fonction référentielle documentaire ou biographique (puisque le fonctionnement romanesque des personnages et de leur monde est déjà étudié) mais sa lecture donne de l'intérêt à la connaissance de l'auteur et du contexte et permet ainsi, par un jeu d'écart et de rapprochements, de dégager les particularités de son traitement du monde. De la même façon, au lieu de partir de la présentation des caractéristiques du mouvement littéraire ou du courant esthétique dont relève une œuvre, on pourrait partir de la lecture de l'œuvre et de son analyse pour fonder une esthétique.

Cette nouvelle approche due, en grande partie, à l'importance récemment donnée à l'esthétique de la réception qui, en mettant l'accent sur l'interprétation du lecteur, situe l'histoire littéraire dans le processus même de lecture et arrête d'en faire un préalable à cette dernière.

Le traditionnel exposé des données pourrait être supplanté par un travail qui prendrait appui sur la juxtaposition de textes et documents : étudier l'évolution des idéologies et de l'esthétique en confrontant les textes étudiés à d'autres, antérieurs ou contemporains; ou multiplier les regards en ayant recours à des textes émanant d'études de sociologues et d'anthropologues ou des documents iconographiques pour permettre aux apprenants de mieux cerner les valeurs en jeu. D'autre part, le paratexte, la couverture (première et quatrième), la table des matières offrent une intéressante entrée dans l'ouvrage et peuvent donner lieu à des activités préparatoires facilitant la familiarisation culturelle des apprenants avec le texte.

Une autre façon de découvrir l'histoire littéraire consisterait à avoir recours à l'informatique et au médiatique. Dans *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*, Naturel propose une banque de données, actuellement en ligne⁴¹, la BDHL (Banque de données d'Histoire littéraire) réalisée par un professeur de littérature française. La BDHL contient des données sur environ cinq cents écrivains et présentent des entrées par écrivains, œuvres, thèmes et genres, ainsi qu'un aspect ludique en donnant la possibilité d'acquisition d'un certain nombre de connaissances à l'aide de jeux. Nous pouvons ajouter un autre site non moins pertinent : www.la-litterature.com est réalisé par « deux enseignants de littérature au niveau collégial, passionnés de lettres, d'art, de musique, de culture... et de technologie »⁴². Il comporte des entrées par siècle avec les principaux courants d'idées et les écrivains les plus notoires. Le site propose une manière originale de présenter un écrivain en reproduisant par exemple une présentation orale de la vie de Molière faite par deux étudiantes, qui consiste à

⁴¹ Elle ne l'était pas quand elle a écrit son livre

⁴² C'est ainsi qu'ils se présentent eux-mêmes

imaginer une animatrice qui accueille le dramaturge sur le plateau d'une émission télévisée et lui pose des questions sur sa vie et son œuvre. La transcription de leur jeu de rôle est disponible à ce lien :

http://www.lalitterature.com/dsp/dsp_display.asp?NomPage=8_10_th_101_Vie_Molier_e

La deuxième solution que Naturel propose relève des médias avec leurs trois volets : presse, radio et télévision. Un article de magazine, une émission radiophonique ou télévisée auront le privilège de rompre avec le traditionnel cours magistral sur la vie et l'œuvre de l'auteur et de permettre la mise en place d'activités qui rendront les apprenants plus actifs dans la recherche de l'information.



Illustration 11 : Banque de données d'histoire littéraire



Illustration 12 : Site de l'histoire de la littérature française

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le texte littéraire présente cette particularité, que pour le comprendre et le travailler en classe, nous n'avons pas toujours besoin de restituer toutes les conditions de sa production et sa réception. Il revient donc à l'enseignant de juger de la pertinence de la place faite à l'histoire littéraire dans son cours selon les objectifs qu'il s'est fixés tout en se gardant de faire du texte littéraire un prétexte à enseigner d'autres disciplines (histoire littéraire et critique littéraire).

2.2. La culture de l'apprenant :

L'apprenant est au cœur des préoccupations des partisans de l'approche interculturelle. Adopter cette approche revient à prendre en considération la culture d'origine de l'apprenant, en faire même "*un adjuvant pour la compréhension de la culture cible*" (Dumont, 2008: 193) à partir de laquelle l'apprenant exercera un retour vers sa culture première pour mieux en prendre conscience.

Pendant longtemps, la culture d'origine de l'apprenant d'une langue culture-étrangère ne s'est manifestée que sous la forme d'erreurs, d'interférences et de contre-sens et a été de ce fait exclue du processus d'enseignement/apprentissage. L'approche interculturelle a restitué à la culture d'origine son rôle de "point de référence" (Dumont, 2008: 194) à partir de laquelle l'apprenant serait amené à percevoir la culture cible.

« Les référents culturels et symboliques implicites, l'intertexte, les codes esthétiques et rhétoriques, tout est étranger au lecteur. Il est projeté en dehors de ses repères, de sa culture, de sa LM, en dehors de lui-même en quelque sorte, dans un espace qu'il doit apprivoiser, où il doit créer de nouveaux repères. » (Chapon, 2005: 45)

Cette assertion décrit en partie la situation d'un lecteur étranger face à un texte en langue-culture étrangère qu'il a souvent du mal à apprivoiser. Le désintérêt des étudiants devant des textes qui ne se rattachent pas à leur culture et dans lesquels ils ne se reconnaissent pas est justifié, voire normal. L'intérêt ou le plaisir que l'on éprouve devant une œuvre provient principalement de la possibilité de nous y reconnaître, de la capacité de l'œuvre à éveiller notre curiosité et de nous révéler, en quelque sorte, à nous-même.

Il revient à l'enseignant donc d'aider l'apprenant à « passer du lieu réconfortant que constitue sa culture personnelle à une culture inconnue » (Beaudry, 2010: 30). Pour ce faire, il conviendrait d'amener l'apprenant à prendre appui sur sa propre expérience socioculturelle comme première référence sur laquelle s'appuyer pour entreprendre la lecture d'une œuvre.

Ainsi, les erreurs de compréhension et les inférences dues à la culture d'origine seraient-elles plutôt à être réinvesties et non évitées vu que le monde de l'apprenant ne pourrait être exclu et que sa subjectivité ne trouvera moyen de s'exprimer qu'imprégnée de sa culture. Point de départ, cette dernière est aussi point d'aboutissement, l'apprenant y revient avec un nouveau regard qui lui fait perdre son caractère universel et « allant de soi » :

"Tel est le vrai défi de la didactique des langues-cultures lorsqu'elle s'applique au domaine littéraire, (...) : faire découvrir l'Autre à travers le produit qu'il nous livre, en fonction de soi." (Dumont, 2008: 224)

Selon Séoud, une bonne lecture et une lecture juste (qui se veut respectueuse des intentions de l'auteur) ne font toujours pas un ; une bonne lecture est d'abord une lecture *appropriative*, qui fait de la place à la culture de l'apprenant étranger et la considère comme « une source d'enrichissement des velléités polysémiques du texte, et non pas, ainsi qu'on a dû le penser pendant très longtemps, comme un obstacle à sa compréhension » (Séoud, 1994: 12). Il cite l'exemple d'une lecture faite par des apprenants tunisiens du *Lac de Lamartine* (Séoud, 1994: 17-21). Interrogés sur le sens qu'ils donnent à la métaphore filée qui sous-tend le poème et qui consiste à comparer le temps à l'eau pour son écoulement inéluctable et son caractère insaisissable, ils insistent majoritairement sur la faiblesse de l'homme et son impuissance ; alors que, selon Séoud, « la tradition littéraire la plus pure enseigne que le poème exprime moins cette faiblesse de l'homme, elle-même, que son inquiétude ou son angoisse devant la fuite du temps » une interprétation occasionnée, selon lui, par l'idée de la force du destin très présente dans la société tunisienne de culture arabo-musulmane. Les réponses données à une deuxième question « comment appréciez-vous l'attitude du poète qui, imaginant le temps comme un fleuve, veut en suspendre le cours ? » relèvent encore plus de la culture des apprenants qui, majoritairement, voient dans son attitude celle d'un incroyant parce que vouloir arrêter le temps revient à vouloir défier le destin. Une minorité y trouve, cependant, la preuve de la croyance de Lamartine puisqu'il croit à l'impuissance de l'homme et à sa fin inéluctable ! Interprétations contradictoires mais qui vont, selon lui, dans le même sens, et font preuve d'un raisonnement cohérent.

La prise en considération de la culture de l'apprenant consisterait à en faire une donnée omniprésente dans les activités proposées et qui pourraient prendre la forme d'échange de points de vue, de positionnements divers, de comparaisons, de débats, etc.

« Sans cette prise de conscience progressive de sa propre culture effectuée par le sujet lui-même dans laquelle la littérature joue certainement un rôle déterminant, la découverte de la culture de l'autre risque fort de se limiter à un catalogue de curiosités » souligne Souchon-Faure (2007: 258).

2.3. L'horizon d'attente :

L'accès aux textes littéraires demande un horizon d'attente qui est constitué de ce bagage socioculturel dont dispose le lecteur et qui lui permet d'aborder le texte et de se l'approprier sans grande difficulté. Les compétences culturelles au même titre que les compétences linguistiques sont nécessaires à la compréhension du texte, qui est une entrée en interaction avec lui et non un déchiffrement de ses signes.

Des apprenants-lecteurs en langue étrangère « n'ont pas [souvent] de représentations préalables de ce qu'ils vont lire parce qu'ils disposent de peu d'informations sur la culture [cible]. Dépourvus d'horizons d'attente⁴³, ils entrent dans le texte à l'aveuglette, ce qui provoque un décrochage par rapport au texte et à ses ressources extérieures » (Cheaib, 2004 :26)

A cet effet, la phase de pré-lecture est importante du fait qu'elle permet aux lecteurs de créer un horizon d'attente: avant de lire, l'enseignant pourrait solliciter des commentaires autour du titre, du nom de l'auteur, etc.; il pourrait aussi mettre en place des activités, autres que le travail sur le paratexte, qui facilitent l'entrée dans le texte et favorisent l'interprétation, en lançant des activités de découverte pour certains aspects culturels nécessaires à la compréhension ou simplement de les expliciter afin d'éviter à l'apprenant d'être trop déstabilisé par un grand nombre d'activités cognitives à mettre en place. Il pourrait aussi avoir recours à certaines collections dotées de notes qui apportent des informations sur les noms propres et les allusions historiques et culturelles et qui, par leur présence au bas de la page, permettraient de ne pas interrompre la lecture.

La sélection d'œuvres présentant un intérêt quelconque pour les apprenants parce que répondant à des sentiments, des préoccupations ou des thèmes connus par eux permet également de combler, totalement ou partiellement, la lacune de l'horizon d'attente.

2.4. Quelle(s) littérature-culture(s) enseigner ?

Il est convenu que l'étude d'une langue est indissociable de l'étude de la culture dont elle porte les marques :

« L'apprentissage n'est pas exclusivement lié à une pratique instrumentale de la langue (savoir parler couramment une langue étrangère) mais s'inscrit dans un contexte éducatif plus large (apprendre à communiquer avec ceux qui appartiennent à d'autres cultures, ...) » (Zarate, 1986 : 114)

⁴³ Disons plutôt que cet horizon d'attente acquis dans la langue maternelle est formé de représentations culturelles autres que celle d'un natif.

Or, « apprendre à communiquer avec ceux qui appartiennent à d'autres cultures » nécessite de les connaître, eux, plutôt que leurs ancêtres. Il est certes intéressant de savoir qui fut Mazarin et quels étaient les noms des ministres de Louis XV, mais il est encore plus important de savoir quels modes de vie, attitudes et visions du monde adoptent les Français d'aujourd'hui. De même, le baroque, les règles du classicisme, le romantisme, le naturalisme, etc. sont intéressants à savoir mais pas au point d'empêcher sur les courants littéraires postmodernes et contemporains.

Parmi les désavantages cités par les adeptes du non recours au texte littéraire en classe de langue, figure l'argument selon lequel « le texte littéraire fait référence à un univers à part, séparé de celui qui est en jeu dans la langue parlée » (Souchon-Faure, 2007 : 97). L'argument du fossé entre l'univers de référence littéraire et l'univers réel pourrait être en partie comblé par une part plus importante faite à la littérature moderne et contemporaine, celle dont la langue est moins étrange, les thèmes plus en relation avec notre monde contemporain.

La prédilection accordée aux grands classiques de la littérature française est légitime mais devrait constituer un passage vers une autre étape. Commencer dans un premier temps par faire connaître aux apprenants les représentations les plus importantes, les éléments les plus typiques de la culture française est logique. Dépasser cette vision simple et uniformisante dans un second temps est nécessaire. Le bouleversement de la vision idéalisée et uniforme de la culture française s'impose dans un stade relativement avancé pour détruire les stéréotypes et les représentations figées, pour une désacralisation nécessaire à une réelle démarche interculturelle. « Aux textes littéraires classiques, ceux des grands écrivains ou des écrivains sérieux, il serait souhaitable de leur opposer des auteurs moins connus, moins académiques et souvent violents dans l'expression et la forme de leurs œuvres, comme Céline, San Antonio ou Pennac » (Kalinowska, 2004 : 53) ; il serait souhaitable aussi de faire plus de place aux écrivains néo-modernes et contemporains, introduire le beau et le classique mais aussi le moderne et le familier.

Ajoutons que même dans sa forme classique, la littérature, partie intégrante de la culture savante, suppose une certaine complicité avec la culture partagée ou anthropologique. La charge connotative que possèdent les mots provient de la culture partagée qui, non partagée au même titre que la culture savante, risque de nuire à la compréhension de l'Autre.

Une anecdote qui illustre cet aspect tronqué de la réalité vécue que revêt parfois l'enseignement de la langue-culture française dans l'Université égyptienne, nous revient : après l'obtention de sa licence, une étudiante égyptienne dut partir en France pour quelques mois dans une mission précise, elle nous contacte deux mois plus tard pour

nous dire qu'elle a failli tout laisser tomber pour rentrer en Egypte dès les premières semaines tellement étaient intenable son incompréhension et son étonnement, voire parfois son désarroi devant certains comportements, et qu'il y eut un moment où elle ne sortait de chez elle que pour aller au travail afin d'avoir le moins de contacts possibles avec les gens ! Cette étudiante a, cependant, été formée dans une école bilingue française et a fait ses études universitaires dans un département de langue française où figurent dans le cursus des cours de littérature, de culture et de civilisation françaises !

Toute langue est chargée de la culture qu'elle véhicule ; enseigner une langue revient à enseigner sa culture, les didacticiens sont unanimes là-dessus ; leurs arguments ne tarissent pas : « enseigner une autre culture entraîne des avantages multiples...: la prise de conscience de sa propre culture et son approfondissement, la sensibilisation à un univers culturel différent et la formation, par là-même de l'attitude de tolérance et d'ouverture » (Kalinowska, 2004 : 49). Les sociétés qui, pour des raisons idéologiques, religieuses ou politiques, préfèrent rejeter le culturel pour ne garder que le linguistique lors de l'enseignement de certaines langues étrangères, sont souvent accusées de réclusion et de manque d'ouverture.

Cependant, il serait peut-être pertinent d'ouvrir une parenthèse afin de considérer un certain nombre de questions propres à l'identité française dans son rapport à l'Autre, et les répercussions que cela pourrait avoir sur la manière avec laquelle cet Autre peut envisager ce rapport.

La tradition de l'enseignement du français langue étrangère s'est longtemps basée sur l'idée de la suprématie de la culture française étudiée par les étrangers pour son excellence et son raffinement ; nous pouvons lire dans la préface du manuel de Mauger *Cours de langue et de civilisation françaises* : « nous croyons, à l'alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français. [...] C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, [...]. » (Blancpain, 1953)

L'abandon du terme « civilisation » au profit de « culture » serait synonyme, selon les sociologues, du passage de l'idée de la suprématie de certaines valeurs culturelles à une vision plus égalitaire et moins hiérarchique. En fait, le premier terme a été souvent utilisé pour justifier la politique expansionniste de la France qui consistait à cacher ses intérêts économiques derrière des justifications idéologiques. Il s'agissait non d'exploiter les peuples indigènes mais de les guider sur le chemin du progrès. Sur ce, il fallait formater les « primitifs » à l'image des « conquérants » en leur imposant leur langue et leur mode de vie. L'idée de la suprématie de la culture française serait altérée

avec la chute du colonialisme et l'indépendance des anciennes colonies, mais est-ce vraiment le cas ?

François Rosset (2007: 94) souligne la persistance de ce caractère obsessionnel de « l'attachement [des Français] à l'idée de l'exception française couronnée dans l'excellence incomparable de sa langue et de sa littérature » ; cet attachement se traduit dans le domaine pédagogique par l'importance accordée par les documents officiels de l'enseignement public au « rôle spécifique que la littérature devrait jouer dans *la transmission des valeurs*⁴⁴ ». Ce discours ethnocentriste ne joue pas, selon lui, en faveur de la perception que pourraient avoir les apprenants étrangers de la culture française et entame le « capital de sympathie » que l'on pourrait en avoir réellement et non par « pétition de principe ». Un « capital de sympathie » qui ne semble en rien être, cependant, entamé dans les établissements d'enseignement égyptiens.

Cette idée de suprématie, qui verse parfois dans l'ethnocentrisme, ne se limite pas bien entendu au seul domaine pédagogique. La France se réclame du modèle intégrationniste pour ce qui est de gérer l'hétérogénéité de son espace socioculturel, occasionnée par l'immigration et sa politique de terre d'asile. Ce modèle est censé sauvegarder les identités culturelles des minorités. Mais en reléguant les différences dans la sphère du privé – par essence caché et incontrôlable –, en privatisant la religion et en tolérant de moins en moins l'expression des particularités culturelles dans la sphère publique, glisse du modèle intégrationniste au modèle assimilationniste qui pose pour condition d'accepter l'intégration des minorités que celles-ci abandonnent ce qui les distingue pour adopter les modes de vie de la majorité et adhérer aux valeurs dominantes.

Dans son article paru dans *Orient XXI*, où elle essaye d'expliquer l'obsession typiquement française pour le voile, Wallach Scott, l'historienne américaine spécialisée de la France, souligne que l'identité française a toujours été basée sur le gommage des différences :

« L'assimilation culturelle est une caractéristique bien connue de l'identité française. Le souci de représenter la France comme une nation homogène est ancien ; des générations d'immigrants ont ainsi été sommées de perfectionner leur pratique de la langue, s'identifier à « nos ancêtres les Gaulois » et déclarer avant tout leur loyauté envers les fondamentaux culturels et politiques du pays. » (2016).

⁴⁴ C'est nous qui soulignons

Dans ce contexte, Il conviendrait de se demander dans quelle mesure et sous quelles conditions l'on pourrait demander à des apprenants d'une certaine culture de s'ouvrir à l'Autre et de s'imprégner de sa culture quand, cet Autre, précisément, se renferme sur lui-même sous divers prétextes : laïcité⁴⁵, valeurs républicaines, etc. ? Faut-il continuer à enseigner la culture française comme un idéal lorsque la société française fait toujours preuve d'un ethnocentrisme qui tend à effacer ce qui fait la différence de l'Autre ?

Les textes littéraires présentent l'avantage certain de favoriser « le décentrement des apprenants et leur ouverture à autrui » (Collès, 2010 : 28), assurent les didacticiens. Cependant, il faudrait savoir gérer cette ouverture pour avoir une vision vraie de la réalité qui pourrait ne pas coïncider avec la version divulguée par certains textes littéraires.

Séoud (1997) dénonce la tendance à considérer la pratique d'une littérature étrangère comme un facteur de renoncement à son identité culturelle, voire à une acculturation, il souligne que sous condition d'une "pratique appropriée", elle peut contribuer à la constitution de l'identité culturelle des apprenants en FLE.

Le problème réel des sociétés qui préfèrent bannir le "culturel" pour ne garder que le « fonctionnel » serait qu'elles ne possèdent d'autres alternatives que de présenter cet « autre » comme modèle culturel indiscutable surtout dans le cas de certaines configurations sociales marquées par la dépendance de la culture d'origine à la culture cible pour des raisons historiques ou sociales. L'Autre est à connaître pour mieux communiquer avec lui et non pour fusionner avec lui. Préférer éviter plutôt que discuter, contester, argumenter et comparer donne lieu à un être fragilisé qui ne résistera pas au premier contact, avec le double scénario de se refermer sur lui-même ou de se laisser emporter dans le tourbillon. Ce sont les mieux couvés qui tombent les premiers malades⁴⁶.

De même, présenter la culture cible sans inviter les apprenants à se positionner, à discuter, à critiquer mène à ce que ces faits culturels trouvent leur cheminement vers l'inconscient de l'apprenant comme un idéal, surtout dans certaines configurations sociopolitiques. Cette passivité devant les faits culturels véhiculés par la langue cible fausse le processus de son appropriation :

⁴⁵ Le concept de laïcité, censé garantir la liberté de conscience et le libre exercice de culte, a été détourné depuis quelques années de son sens original et utilisé pour stigmatiser une partie de la population et porter atteinte à des droits fondamentaux stipulés par la déclaration universelle des droits de l'homme.

⁴⁶ Sans aucune connotation péjorative

"Apprendre une langue ne peut consister ni à rester dans un rapport d'extériorité à la culture qu'elle véhicule, ni à rester passif à l'égard des modèles culturels légitimés par l'école, ni à rester dans un rapport pragmatique au savoir, mais au contraire, consiste à entrer dans un processus de médiatisation du rapport à l'autre et au monde, dans un processus d'appropriation." (Demougin, 2007 : 191)

C'est ce retour vers soi qui fait défaut à nos pratiques de classe. Consacrer, par exemple, les cours de civilisation des trois premières années du premier cycle universitaire à enseigner l'histoire de la France du Moyen-Age au 19^{ème} siècle (histoire politique et non idéologique) sans que cela ait aucun rapport ou impact direct sur la culture des apprenants, si ce n'est que la campagne de Napoléon sur l'Egypte, est un fait qui mérite d'être reconsidéré. Il ne s'agit plus « de rester dans l'extériorité d'une appréhension de la culture française comme objet de connaissance, mais de négocier la multiplicité et le jeu de ses propres identités dans la lecture et l'élaboration d'objets scripturaux en langue étrangère » (Mazauric, 2004: 356-7).

Tout l'intérêt, mais aussi la difficulté, serait dans cet entre-deux, cette confrontation, cette bipolarité : « L'écriture est cette élucidation permanente et renouvelée de soi et de soi par rapport à autrui. (...). Le plus difficile à réaliser n'est pas de percevoir l'Autre dans sa différence, mais bien de percevoir la distance qui nous sépare de l'Autre,... » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 157-8)

2.5. Littérature française et/ou littératures francophones ?

De par « sa tradition jacobine et le sentiment de la supériorité de sa langue et sa littérature » (Chaulet-Achour, 2006: 30), la France a longtemps évincé (et continue) les littératures francophones de son patrimoine littéraire français et, naturellement, des enseignements littéraires. Mazauric parle d'enjeux politiques pour expliquer cette marginalisation « On perçoit clairement les enjeux politiques d'un tel déni : envisager les écritures francophones hors de France, c'est se confronter à l'Histoire, celle de l'esclavage et de la traite et celle de la colonisation » (Mazauric, 2004: 305). Langlade y voit le signe d'un souci de « *conservation de la mémoire collective* » (Langlade, 2002b : 20) qui passe par la transmission prioritaire du patrimoine culturel national.

Lorsqu'il figure dans le cursus, l'enseignement des littératures francophones reste optionnel. Selon Mathieu-Job (2006 :35), parallèlement à des cours de littérature française qui sont obligatoires, certaines universités ont accepté d'introduire un ou deux cours de littérature francophone comme une option que les étudiants sont libres de prendre ou de laisser pour suivre d'autres cours optionnels. Cette prise en compte marginale des littératures francophones fonctionne alors, selon Mazauric, comme « un

jeu d'identification / différenciation d'avec la littérature nationale" (2004: 306). Elle remplit, ainsi, la fonction de "simples faire-valoir pour une littérature considérée comme patrimoine national, qui demeure au cœur du projet » (Mazauric, 2004: 307).

Le mal que trouve la France à « affronter la réévaluation de son espace littéraire » (Chaulet-Achour, 2006 : 30) et à reconnaître et intégrer la production en langue française des écrivains non français ou ayant une origine non hexagonale, sa vision nationaliste de la littérature, s'ils peuvent justifier en partie, ou plutôt expliquer, la place marginale réservée à ces littératures au sein des universités françaises, ils ne peuvent pas par contre expliquer celle qu'on lui fait dans les cursus des universités égyptiennes. Les apparitions timides que fait la littérature francophone pendant un ou deux semestres sur les huit semestres que constitue le premier cycle universitaire ne peut trouver de justification que dans un calque du système français qui a toujours privilégié son patrimoine littéraire hexagonale.

Les didacticiens du FLE ont tendance à présenter la littérature francophone comme le lieu de la communication interculturelle, l'occasion de s'ouvrir à l'Autre et de prendre conscience du relativisme culturel, ce qui est une composante essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais c'est déjà oublier que la littérature franco-française est déjà porteuse d'étrangeté et d'altérité pour un apprenant de FLE et qu'elle peut tout autant que la littérature francophone remplir le rôle de médiateur interculturel. Cependant, la littérature francophone garde un privilège certain : on y trouve exprimée la rencontre des cultures... Alors que pour la littérature francophone, le dialogue des cultures s'inscrit le plus souvent dans les thèmes, voire l'écriture ; pour la littérature française, il s'inscrit plutôt dans l'approche ou la lecture que l'on fait du texte.

Les thèmes ayant trait à l'identité et l'altérité (voyage, exil, retour au pays, guerre, découverte de soi et de l'Autre) sont souvent traités par des écrivains francophones, parce qu'ayant souvent des origines multiples ou étant amenés durant leur vie à passer d'une culture à une autre. Le caractère autobiographique ou autofictionnel est plus fréquent dans leurs écrits qu'ailleurs. Ceci pourrait expliquer en partie l'approche thématique réservée le plus souvent aux textes littéraires francophones dans nos universités.

Que ces productions littéraires thématisent des expériences de rencontres culturelles et linguistiques, présentent un avantage certain selon les didacticiens du FLE qui y voient comme une sorte de mise en abyme de la situation de l'apprenant du FLE qui pourrait connaître les mêmes affres langagières ou crises identitaires. Il y trouvera un écho de sa propre expérience, ce qui est de nature à réduire l'inhibition qu'il pourrait ressentir en abordant une langue-culture étrangère.

Classées hors du « panthéon littéraire hexagonal » (Gruca, 2010 : 45), les littératures francophones présentent un deuxième grand mérite, celui de rompre avec le canon littéraire français, d'explorer « des zones d'ombre qui éraillent l'image d'une France qui se veut héritière des Lumières ; période esclavagiste et coloniale, blessures non cautérisées par l'Histoire, identités encore marquées par le mépris et l'aliénation. » (2010 : 47)

Du côté des apprenants natifs, arrêter de privilégier le texte littéraire franco-français leur permettrait de « sortir de la solitude, de l'enfermement sur des représentations personnelles, sur l'héritage des fantasmes et des opinions du milieu auquel on appartient » (Riportella, 2006 : 31), de rompre avec une tradition française d'ethnocentrisme qui a toujours cherché à effacer les différences ou, pour le moins, les reléguer dans les marges.

Le texte littéraire francophone présente, d'ailleurs, l'avantage de n'être pas destiné à un public qui partage les mêmes implicites culturels que son auteur, comme c'est le cas de la littérature française hexagonale. Cette particularité le rend plus facilement abordable au niveau culturel quel que soit l'univers culturel du lecteur puisque l'éventuelle étrangeté de l'univers culturel du texte est prise en considération. Pour les apprenants égyptiens, nous pouvons ajouter aux avantages généraux dont nous venons de parler et que pourrait présenter la littérature francophone pour tout apprenant étranger, d'autres intérêts.

Appréhender la littérature maghrébine de langue française serait une occasion de se confronter à l'image que donnent les auteurs maghrébins qui ont choisi de s'exprimer en français du monde arabo-musulman. «Il est important de permettre aux apprenants d'une langue seconde ou étrangère de se regarder à travers le miroir de la littérature de leur propre pays écrite dans la langue de l'Autre», souligne Taha cité par Gohard-Radenkovic, cette « rencontre avec Soi dans la langue de l'Autre ne peut qu'aider à la construction d'une identité multiple et multilingue» (2004 : 184).

Faute d'une littérature francophone égyptienne assez importante, l'étude de la littérature maghrébine dont les auteurs, à bien d'égards, se présentent comme des représentants de la culture arabo-musulmane, permettrait de cerner l'une des composantes qui ont contribué à fonder le regard de l'Occident, de réaliser sa nature et peut-être de réaliser qu'il s'agit moins d'un miroir que d'un tableau des plus subjectifs.

En fait, dans sa rencontre avec l'Autre, le lien avec la culture d'origine est décisif. Pour beaucoup d'écrivains maghrébins, mais aussi d'iraniens, d'expression française, l'Islam relève du culturel plus que du religieux, il perd donc pour eux son caractère sacré et devient une composante du folklore maghrébin au même titre que le couscous ou la

djellaba. Rien d'étonnant donc que certains d'entre eux le déforment ou le tournent en dérision tant que cela reconforterait un éventuel lectorat français⁴⁷. Les Français prônent l'étude de la littérature francophone comme ouverture à l'autre, mais quand cet autre est dénaturé de par l'influence qu'on lui a fait subir, on pourrait à ce moment parler plutôt d'illusion d'ouverture. Beaucoup d'écrivains maghrébins adoptent la même vision stéréotypée, figée, généralisatrice, de seconde main des écrivains français.

« Dans l'enseignement des langues, les aspects socio-culturels sont toujours présentés par le biais de médias (textes, images, vidéos, etc.) et subissent de ce fait une inévitable altération. On le voit, dans l'enseignement d'une langue vivante, les apprenants ne sont jamais en contact avec le monde cible "réel" mais avec une "construction filtrée" du monde étranger. Ils sont introduits dans un monde intermédiaire, édifié sur les fondations de notre propre monde. » (Neuner, 2003 : 36)

Cette « construction filtrée » dictée par la nature même des médiateurs culturels utilisés en classe de langue devient encore plus importante lorsque l'altération et les déformations sont intentionnelles.

L'intérêt interculturel de l'étude d'une grande partie de la littérature maghrébine ne serait donc pas ce « entre le Moi et l'Autre » mais plutôt le résultat qu'a donné le Moi lorsqu'il a subi l'influence de l'Autre.

Cependant, enseigner les littératures francophones aux jeunes égyptiens dans une visée linguistique afin de les sensibiliser au travail apporté à la langue d'écriture, aux variabilités dues aux langues d'origines des écrivains, aux influences subies alors que leur formation à la langue normée n'est pas encore achevée, voire à ses premiers stades, ne semble pas pertinent. Les traces de métissage linguistique seront plutôt repérables par des apprenants ayant une bonne maîtrise de la langue. Ce métissage ne prend pas toujours la forme d'un « simple placage de mots bizarres mais des tournures de phrases et de pensées qui renvoient à un autre univers langagier » (Berthelot, 2011 : 40).

D'autre part, Aborder la littérature africaine serait l'occasion de mettre en parallèle le colonialisme dans les pays de l'Afrique de l'Ouest et ceux de l'Afrique du Nord et de relever les constantes de tout colonialisme (acculturation, dévalorisation de la culture locale, exploitation économique, etc.)

⁴⁷ Cf. RAGAB, D. (2016), « La médiation interculturelle de la littérature francophone en classe de langue : le cas du roman de Chahdortt DJAVANN *Comment peut-on être français ?* » in Actes des journées d'étude « Didactiques et Médiations de la langue/culture française », éd. Riveneuve.

3. Modalités de mise en œuvre :

Après les orientations pédagogiques générales que nous venons de tracer, il serait temps de se poser des questions plus précises concernant la mise en place concrète d'une pédagogie de l'interculturel.

3.1. Pour une exploitation du support littéraire dans une visée interculturelle :

Dans cette partie que nous consacrons à trouver des pistes pour des pratiques de classe et de les traduire concrètement sous forme de séquences pédagogiques, notre propos se limitera à la perspective interculturelle, dépassant la perspective culturelle et nous faisant dépasser par la perspective transculturelle.

« Depuis près de vingt ans que l'interculturel a pénétré le champ de la didactique du FLE, plus personne ne songe aujourd'hui à l'en écarter et tout le monde le revendique, même si l'on ne sait pas très bien où l'on va, notamment au plan des pratiques pédagogiques. » (Dumont, 2008: 161)

3.1.1. A éviter ?

S'ils ne connaissent pas trop où ils vont, les didacticiens connaissent au moins ce qu'il conviendrait d'éviter : réduire l'approche interculturelle à un « comparatisme superficiel entre les deux cultures » (Dumont, 2008: 190), adopter une vision fixiste des cultures comme systèmes immuables bien définis, aux contours délimités, ou encore « traiter naïvement le texte littéraire comme un réservoir de modèles culturels, propre à faire comprendre les modes de penser et d'agir des membres d'une société, apte à pénétrer leur conscience de soi » (Mazauric, 2004: 398).

A ce titre, l'ouvrage de Luc Collès *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*, paru en 1994 réédité en 2010 sous le titre *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones* a fait couler beaucoup d'encre⁴⁸. L'ouvrage se propose de trouver des pistes de lecture littéraire appropriées aux « classes belgo-maghrébines de l'enseignement secondaire ». Dans sa première version, il comprend deux parties : la première est consacrée à poser les fondements d'une approche interculturelle et anthropologique dont se réclame la démarche adoptée par Collès ainsi qu'à présenter les contours des cultures en question,

⁴⁸ Cf. MAZAURIC, C. (2004), « Le lecteur d'Afrique : contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire ». Thèse de doctorat. Littérature française. Université de Toulouse-Le-Mirail pp.312-332 & MAILLARD, N. (2013), "Le texte littéraire francophone passeur de langues et de cultures : interactions didactiques en contexte universitaire". Thèse de doctorat. Université d'Angers, pp.269-275.

la deuxième partie présente des « outils concrets » pour une mise en pratique de la démarche proposée. L'ouvrage réédité comprend une troisième partie que Collès consacre à creuser la culture arabo-musulmane, il se propose de présenter quelques concepts clés propres à apporter des éclaircissements sur les fondements de l'identité musulmane suivis de parcours didactiques visant à cerner cette identité dans des productions littéraires maghrébines.

Collès se propose de tirer parti de l'hétérogénéité culturelle des classes due à la coexistence d'apprenants d'origines diverses en introduisant des textes littéraires francophones appartenant à « l'horizon culturel » des apprenants d'origine étrangère, côte à côte avec les textes littéraires français et belges. Ainsi, aspire-t-il à éviter de faire de la culture du pays d'accueil, le seul support auquel allogènes et autochtones doivent se référer et instaurer ainsi des conditions favorables à des échanges égaux. Son objectif « consiste [...] à fournir aux uns comme aux autres des outils d'analyse pour les aider à rendre moins étranges leurs comportements respectifs, à mieux prendre conscience de leur identité propre et à percevoir plus correctement l'originalité de la culture d'autrui tout en mesurant mieux les particularités. Il s'agit d'une approche interculturelle destinée à valoriser ce qui est propre à chacun en corrigeant ses "cribles culturels" ». (Collès, 2010: 12-13)

De telles intentions, pourtant louables, ont soulevé un tollé. Les objections portent essentiellement sur la pertinence de considérer les apprenants fils d'immigrés comme des étrangers à part entière, se reconnaissant dans une culture d'origine, encore moins d'en être les porte-parole, et de catégoriser les apprenants en les enfermant dans des identités établies. Mazauric (2004: 315) souligne, par exemple, le caractère choquant des consignes où il est question de répartir la classe entre Belges et Maghrébins, préférant garder ce genre d'activités pour les primo arrivants dans les classes d'accueil d'enfants migrants. Selon Mazauric, les « issus d'immigration » n'aspirent qu' « à l'indifférence » c'est-à-dire à être traités comme les autres sans qu'on les renvoie systématiquement à leurs origines.

Nous nous demandons, cependant, si un tel comportement de la part des concernés n'est pas moins l'expression d'une vraie volonté de leur part à s'intégrer que le résultat d'une stigmatisation que leur fait subir leur société d'accueil en raison de leur différence et qui les pousse à être discrets dans une société où « citoyen d'origine étrangère » rime avec « citoyen de seconde zone ». S'il est vrai que ces jeunes issus de l'immigration « ont monté leur propre bricolage identitaire » hybride à partir de toutes les cultures en présence, le système d'enseignement n'aspire-t-il pas en occultant les différences persistantes à accélérer leur intégration voire leur acculturation, alors qu'une prise en considération de la culture d'origine est de nature à contrer ou à ralentir ce processus ?

Si, selon Mazauric, renvoyer un migrant à sa culture d'origine relève de la stigmatisation, on serait tenté de penser que le problème réside moins dans ce renvoi que dans une société d'accueil qui accepte mal les différences.

Les objections portent également sur les « présumés culturalistes » qui sous-tendent la démarche de Collès qui consiste à considérer les cultures comme des ensembles distincts et immuables aux contours précis qui définissent ceux qui y appartiennent une fois pour toutes.

Alors que Abdallah-Pretceille résume ainsi ce qu'elle appelle « la plus grande leçon de l'interculturel » : « pour nouer avec l'étranger des rapports d'échange, de partage, d'égalité, de respect, il est indispensable de disposer d'un ancrage culturel propre, de se sentir appartenir à une communauté propre ... » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996: 163), Mazauric considère comme paradoxal de poser comme un préalable à un véritable dialogue interculturel la construction d' « entités distinctes ». Selon elle, le migrant n'est pas biculturel mais il a sa propre culture hybride ; au supposé « entre-deux-cultures » du migrant, elle préfère « un entre-deux-culturel » qu'il est censé partager avec les non-migrants, eux-mêmes acculturés par son contact. (2004: 322) Or, quelques pages plus haut, parlant toujours des migrants, elle affirmait qu' « en matière culturelle, il se produit en somme un phénomène similaire à ce qu'on peut observer au niveau linguistique : c'est « la culture du milieu qui gagne », et non celle des parents.» (Mazauric, 2004: 316)

Ainsi, lorsque Maillard affirme s'intéresser « moins à la prise de conscience des identités en présence qu'aux dynamiques par lesquelles les identités se re / co construisent, s'inventent lors de la lecture des textes littéraires » (Maillard, 2013: 272) nous ne pouvons nous empêcher de nous demander si l'étude des dynamiques de reconstruction des identités ne nécessite pas une reconsidération préalable des identités en jeu.

Plus grave, cependant, que de figer l'Autre dans ses particularités est de le figer dans celles de ses ancêtres. La ville arabe traditionnelle dont Collès fait la description et explique l'organisation (Collès, 2010: 105-106) équivaut plutôt à certains vestiges historiques et monumentaux qu'à une réalité communément vécue.

Plus grave que de figer l'Autre dans ses particularités est le fait d'en trouver là où elles n'existent pas. Collès se réfère, à plusieurs reprises, aux brochures de Gharbi *Voici la clef du monde arabe* et *Fenêtre sur la Belgique* destinées aux Belges qui se rendent dans les pays arabes et vice versa. Or, les deux brochures « mode d'emploi » ne figent pas seulement les concernés en en donnant des représentations stéréotypées et réductionnistes mais elles posent parfois des comportements devenus universellement communs voire banals en des comportements spécifiques d'un peuple donné, dans un

souci d' « exotisation » forcée de l'Autre: « En Belgique, la femme (...) sort seule ou accompagnée, le jour comme le soir. », « la femme travaille souvent à l'extérieur, ce qui lui donne moins de temps pour s'occuper de sa maison » (Gharbi, 1989: 9-10 cité par Collès, 2010: 92).

Le fait de réduire la fonction anthropologique d'un texte littéraire aux comportements sociaux qu'il donne à lire, à le ramener « à un simple réservoir de savoirs référentiels sur la culture des autres » (Mazauric, 2004: 331) est également objet de critique, surtout que les ouvrages francophones proposés sont ceux d'écrivains connus pour avoir subi un double métissage culturel et linguistique. Les réintroduire de force dans « le giron de [leur] culture maternelle » (Mazauric, 2004: 327) n'est pas de mise, mais qu'en est-il des productions littéraires d'écrivains non métis ? Le « refus de conformisme culturel » qui selon Christian Vandendorpe qu'elle cite (2004: 327), caractérise toute production littéraire authentique est-il systématique? L'individualité du créateur qu'il s'agit de substituer à son conformisme culturel n'est-elle pas empreinte elle-même de la culture du milieu ?

Le "point d'achoppement" le plus grave à nos yeux, celui qu'a confirmé le titre donné à la réédition de l'ouvrage de Collès, reste « les catégorisations problématiques » et surtout, comme l'a souligné Maillard (2013: 270), l'assimilation faite entre Islam et culture maghrébine. Collès reprend et développe des glissements répandus en Occident, qui ne font pas de distinction entre Maghrébins, Arabes, Musulmans, Orientaux,... et qui confondent traditions, coutumes et préceptes religieux.

A plusieurs reprises, Collès rapproche l'ordre maghrébin traditionnel de « l'ordre occidental traditionnel » mais pour insister sur la radicalisation du premier qui tient, selon lui, de « l'ordre islamique ». Cet « ordre islamique », il le tient, à son tour, des orientalistes, des brochures destinées aux touristes et de ses propres efforts.

Ainsi, Collès s'érige-t-il, parfois, en exégète du Coran et se propose de l'illustrer avec des extraits de romans maghrébins, comme pour ce verset :

« Vos femmes sont pour vous un champ de labour : allez à votre champ, comme vous le voudrez, mais faites, auparavant, une bonne action à votre profit (dans une autre traduction "et œuvrez pour vous-mêmes à l'avance")... » (2 : 223) ⁴⁹

qu'il fait suivre, en guise d'explication, d'un extrait de *Harrouda* de Tahar Ben Jelloun où la narratrice évoque le rituel de son mari avant l'acte sexuel :

⁴⁹ Traduction en langue française des sens du Coran adoptée par le site Tanzil.net : <http://tanzil.net/#2:223> et *La traduction des sens du Noble Coran* par le complexe ROI FAHD pour l'impression du NOBLE CORAN

« (...) louange à Dieu Le Très Haut qui m'a donné cette enfant pour champ à cultiver. Belle et pure. Un trésor d'obéissance et de soumission. Puisse cette enfant me donner un héritier qui restera sur terre pour Te louer et T'adorer. Quand Tu voudras, mon âme T'appartient... Au nom de Dieu, Le Miséricordieux, Le Tout-Puissant, je pose ma verge entre les jambes de cette enfant sainte... » (1973: 76)

Une invocation qui ressemble plutôt à une accumulation de stéréotypes dégradants faite par un pédophile dans un langage cru et qui contraste avec le caractère pudique des versets du Coran qui traite de sexualité mais surtout avec certaines interprétations du verset qui désignent par « la bonne action » faite à l'avance, préliminaires, câlineries et tout acte visant à préparer physiquement et psychiquement l'épouse.

Et Collès de poursuivre son exégèse: « soumise à son mari, elle se doit d'être belle pour lui » (doit-elle, à son sens, être répugnante en signe de non-soumission?), « elle doit lui assurer la descendance et sa précieuse lignée mâle » sans que l'on sache trop où il a trouvé trace de sa « précieuse lignée mâle », à moins qu'il l'ait tenue d'une tradition préislamique qui a persisté dans certains milieux appartenant à diverses sociétés et que paradoxalement l'Islam, au nom duquel il parle, a essayé de contrer.

Il conviendrait, pourtant, de noter que Collès n'est pas l'unique responsable de cet amalgame faite entre traditions religieuses et traditions sociales. Il est fréquent que dans certaines sociétés, les gens, afin de légitimer certaines pratiques ou de les perpétuer, les fassent passer pour des pratiques religieusement méritoires. Certains écrivains francophones contribuent également à ces glissements par leurs écrits. Il suffit de faire précéder les comportements les plus extravagants et grotesques d'un « C'était un homme fidèle à la parole de Dieu » (Harrouda : 76), d'insister sur la piété des uns et la religiosité des autres et l'effet est atteint. « Le marabout truand et tricheur » (Riesz, 2004 :132) est, d'ailleurs, une figure qui revient souvent sous les plumes ; Riesz, en fait avec « le récit d'une enfance passée à l'école coranique », « la journée constellée de cinq prières », les quelques mots en arabe et une grande dose d'« inch' Allah » les éléments les plus récurrents d'une illusion parfaite.

D'autre part, la lutte de Collès contre l'ethnocentrisme et sa prétention à la compréhension de l'Autre reste empreinte d'impartialité. Il retient, à l'instar de certaines de ses références, sélectivement les faits pour prouver ses vues et positions ; ainsi, tient-il à illustrer ses propos portant sur le statut d'infériorité de la femme par le verset : « Dis aux **croyantes** de baisser leurs regards, ... » (Sourate Al-Nour, v.31) qui est, pourtant, juste précédé par « Dis aux **croyants** de baisser leurs regards, ... », retient la partie du verset qui indique les cas où la femme hériterait de la moitié de ce

qu'hérite l'homme (Collès, 2010: 109), sans aborder d'autres cas où elle hérite le double.

Dans la démarche de Collès censée restituer à l'apprenant, surtout d'origine étrangère, son droit à la reconnaissance et à la parole, l'enseignant belge ou français est le détenteur de la Vérité sur sa culture propre mais aussi sur celle des Maghrébins :

« L'enseignant signalera ainsi que, dans le droit musulman, ... [l'épouse] ne sortira que pour accompagner les enfants à l'école, rendre visite à la famille, aller au hammam et faire les courses. » (Collès, 2010: 85)

Sans pour autant mentionner les précieuses références de droit musulman où l'on pourrait trouver cette énumération.

Paradoxalement, dans la troisième partie intitulée « Jalons littéraires pour appréhender la culture arabo-musulmane » que Collès ajoute à son ouvrage réédité, il reconnaît la nécessité de « distinguer ce qui fait réellement partie des prescriptions coraniques et ce qui procède, au contraire, d'une tradition géoculturelle dont les origines remontent bien avant la Révélation Islamique du VII^e siècle de l'ère chrétienne. » (Collès, 2010: 255), que « les hommes "utilisèrent le sacré" pour légitimer leurs privilèges» (Collès, 2010: 257), que les témoignages de la majorité des écrivains maghrébins francophones rivalisent en virulence avec ceux des médias occidentaux lorsqu'il s'agit d'Islam. Pourtant, il garde intactes ses propositions pédagogiques des deux premières parties tout en tâchant de trouver d'autres témoignages moins virulents pour la troisième !

Se proposant de lutter contre l'ethnocentrisme et les préjugés, la démarche de Collès, de par ses glissements, ses interprétations aberrantes et un culturalisme forcé, l'alimente, se proposant de combattre les stéréotypes, elle les reprend et en fabrique d'autres, se proposant de favoriser l'intégration d'une minorité, elle l'exclut.

Dans sa thèse, Mazauric reproche à Collès de s'intéresser aux « bases anthropologiques de chaque culture » plutôt qu'aux « dynamismes de transformations culturelles que connaissent les migrants » (Mazauric, 2004: 320-321). A notre avis, l'un est aussi important que l'autre sauf que ce que Collès appelle « bases anthropologiques » mérite d'être reconsidéré.

Au bout de sa critique faite à la démarche interculturelle adoptée par Collès, elle pose, comme alternative, la démarche transculturelle. L'interculturel, ne peut, selon elle, que mettre l'accent sur les divergences : « dans le composé du mot, l'élément inter- signifie l'espace, la répartition, une distance ou une relation réciproque » cite-t-elle Shuo Yu, au propos de qui elle adhère complètement.

« Dans la tendance *interculturalité*, les consciencieux visent à établir une reconnaissance réciproque, un dialogue entre des cultures depuis trente ans. ... le composant *culturalité* la détermine pour désigner des relations entre deux ou plusieurs cultures en mettant l'accent sur l'interaction. Dans le but, certes honorable, de se débarrasser de l'ethnocentrisme, les agents interculturelistes abordent les cultures avec un certain relativisme, pour accepter la légitimité des différences d'autrui. » (Mazauric, 2004: 320, citant YU, 2004: 48-49)

Ainsi, alors que l'interculturel reconnaît une certaine autonomie aux systèmes culturels, le transculturel la remet en question, voire la dépasse.

Or, nous rejoignons, sur ce point, Abdallah-Pretceile qui pose comme condition préalable de tout véritable dialogue interculturel "un ancrage culturel propre", et nous ne pouvons que reposer les mêmes questions que se sont posées Rogues et Corbin, traitant de ce qu'ils appellent "le dogme (...) de faire abstraction de sa culture" pour pouvoir communiquer, pose :

« Comment pourrait-on [...] éviter d'être soi? Et quel intérêt aurait une telle rencontre ? C'est l'absurdité d'une communication culturelle sans culture, d'un échange sans monnaie, à laquelle conduisent, à la fois, les bons sentiments universalisés et une logique libérale » (Rogues et Corbin, 2007: 43-44)

3.1.2. Pour que l'interculturel marque les pratiques :

Nous pensons, donc, que l'approche interculturelle conviendrait mieux au contexte qui fait l'objet de notre recherche. Nous la retiendrons au détriment de l'approche purement culturelle ou l'approche transculturelle, la première ignorant le lecteur et la deuxième, ce qui fait sa différence.

Nous retenons la présentation résumée qu'en fait Maillard :

« L'approche interculturelle implique en principe un aller-retour du lecteur au texte, et du texte au lecteur : elle envisage la manière dont le texte est reçu, compris, ressenti et soulève des questions liées à la place du lecteur, à son investissement dans la lecture, à la manière dont celle-ci l'affecte et le transforme ». (Maillard, 2013: 295)

Au niveau de la démarche à adopter, nous pensons que l'intertextualité et le comparatisme ne peuvent qu'être des constituants nécessaires de toute approche interculturelle des textes littéraires, tout en prenant soin, cependant, d'interroger la supposée représentativité de ces textes. La perspective interculturelle se joue dans une rencontre entre soi et l'Autre, qui se fait le plus souvent dans une perspective

comparatiste. Cette rencontre peut s'effectuer entre les représentations émanant du texte et celles de l'apprenant, les représentations émanant d'un groupement de textes convergeant thématiquement mais appartenant à des horizons culturels différents ou les représentations se confrontant dans un seul texte thématissant la rencontre entre diverses cultures.

La prise en compte de la culture des apprenants égyptiens se manifeste doublement : en leur donnant la possibilité de réagir à partir de leur propre culture et en introduisant des « supposées » manifestations totales ou partielles de cette culture en classe.

Certes, l'étanchéité des cultures et leur immuabilité sont des mythes, mais au même titre que la totale hybridation et métissage qu'elles auraient connus. Ces cultures évoluent dans le temps et s'organisent dans des groupements plus généraux lorsqu'elles présentent des similitudes ou puisent leurs racines dans un fond commun⁵⁰ ; ainsi parle-t-on de culture occidentale, arabo-musulmane, ou de l'Extrême Orient, etc. Chacune comprenant une multitude de cultures présentant des points de convergences plus importants que ceux de divergences. Un texte ne pourrait prétendre être complètement représentatif d'une culture, mais porte, malgré tout, les traces de la culture qui a vu sa création, tout comme, il pourrait prétendre représenter une certaine culture mais véhiculer des représentations qui ne lui sont pas propres ou qui lui sont incompatibles. Ceci est surtout le cas des écrits de certains écrivains qui ont choisi de s'exprimer dans une autre langue que leur langue maternelle ; certains indices laissent deviner qu'en empruntant leur langue de création, ils ont emprunté avec elle, un système de références qui lui est associé, et que les mythes sociaux que reflètent leurs œuvres sont plutôt ceux du milieu auquel ils destinent leurs œuvres. Mazauric cite, par exemple, Tahar Ben Jelloun, comme l'un des écrivains francophones ayant reconnu que le fait d'écrire en français l'amenait à « une recomposition de [ses] propres perceptions culturelles » (Mazauric, 2004: 328)

Selon Abdallah-Pretceille, ce qui fait la différence entre un document ethnographique et un autre littéraire c'est moins l'objectivité, qu'elle remet en question, que la raison pour laquelle les faits socio-culturels sont retenus. Dans un texte littéraire, « les faits ne sont pas retenus pour eux-mêmes, mais pour la charge affective et émotionnelle et/ou poétique qu'ils représentent ou qu'ils peuvent susciter. » (Abdallah Pretceille, 1988: 76). D'où l'importance, dans une perspective interculturelle, d'étudier les « postures » de l'écrivain, sa subjectivité et « ses stratégies discursives » et ce qu'elles disent de son processus de métissage ou le degré d'adhésion ou de prise de distance qu'il adopte vis-à-vis de sa culture d'origine (pour les écrivains francophones) ou de son environnement

⁵⁰ Sur les affinités et les différences culturelles, voir *Le Choc des civilisations* de Samuel Huntington

culturel (pour les écrivains français), mais également du contexte de réception. Ceci conduit parfois à dépasser les faits de culture « aux phénomènes de [leur] instrumentalisation » (Mazauric, 2004: 331), à privilégier la démarche compréhensive à celle descriptive, qui s'apparente à une simple « collection de curiosités » (Collès, 2010: 17). Elle envisage de comprendre l'Autre et non d'en faire un objet à regarder. Ce qui implique un investissement subjectif, affectif et réflexif de la part de l'apprenant.

Séoud remarque que l'exploitation d'un support littéraire dans une visée interculturelle se démarque naturellement d'une exploitation classique qui se baserait sur des exercices traditionnels comme l'explication de texte ou le commentaire composé, peu enclin à motiver l'apprenant étranger, à développer son implication et à le pousser à réagir. De par son expérience menée auprès d'étudiants tunisiens invités à réagir librement et à donner leur appréciation sur *Le Lac* de Lamartine, il souligne que l'enthousiasme dont les apprenants ont fait preuve dépend directement de l'activité choisie :

« Quand on veut bien leur donner l'occasion d'intervenir selon leur point de vue personnel, c'est-à-dire leur subjectivité, leur culture propre, les élèves n'hésitent pas à s'exprimer ; on a bien le sentiment que certains blocages sont levés, les élèves ne se sentant plus retenus par l'obligation de donner "la" bonne réponse, c'est-à-dire celle en fonction de ce que dit ou veut dire l'auteur, ou en fonction de ce que l'histoire de la littérature (...) suppose qu'il dise : il est certain qu'on n'aurait pas eu dans la lecture les mêmes résultats, le même enthousiasme, si on avait opté pour un exercice traditionnel d'explication de texte.» (Séoud 1997 : 155)

Selon lui, la démarche de l'enseignant doit être développée « sur la base de la motivation de l'individu à manifester sa voix propre » (Séoud, 1994: 24) Dans la même perspective, Collès propose pour aborder un texte, après des questions de compréhension globale, de poser d'autres questions de nature à aider l'apprenant à réagir à partir de ses propres valeurs et représentations : « qu'est-ce qui vous est familier? Cela se passe-t-il ainsi chez vous ? Ce texte vous en a-t-il rappelé d'autres que vous avez lus, des scènes de films, des paroles de chansons ? Qu'est-ce qui vous étonne ? Y a-t-il des éléments déconcertants ou pour lesquels vous manquez de références culturelles ? » (Collès, 2010: 117), suivies d'une phase d'échanges et de confrontations des points de vue.

Cette possibilité donnée à l'apprenant de réagir à partir de ses propres valeurs culturelles, l'entraînerait à « établir des connexions entre les cultures présentes, des relations, des articulations, des passages, ... » (Dumont, 2008: 162)

« L'expérience de la lecture est en réalité prise dans cette problématique double, qui consiste à toucher l'altérité au travers de ses perceptions propres, et à s'appréhender soi-même à travers l'altérité de l'objet langagier. » (Mazauric, 2004: 400)

Il serait absurde, selon Séoud, de la part de l'enseignant de ne pas tenir compte de cette culture « car il ne pourra pas, si docte soit-il, empêcher l'élève de penser tout bas ce qu'il n'osera pas dire, faute d'occasion, tout haut » (Séoud, 1997: 156).

Séoud propose de tirer partie des cribles culturels, par lesquels il désigne les processus de filtrage qui influencent la perception de la culture de l'autre. Il va même, à la suite de Besse, jusqu'à suggérer de les provoquer en soumettant aux apprenants « dès que possible des données relatives à la culture étrangère qui soient susceptibles de leur "poser problème", de leur opposer leur objectivité têtue, et partant, de provoquer, chez eux, un certain choc qui atteste, sensiblement, de la distance de la culture étrangère » (Séoud, 1997: 156 citant Besse, 1993: 47). Mais cette distanciation ne trouvera sa justification que suivie d'une distanciation par rapport à soi, ou d'un « décentrement » par rapport à ce qu'il lui a toujours semblé allant de soi.

Dans cette visée, l'on pourrait élaborer des activités à partir de :

- réflexions faites sur la charge culturelle⁵¹ d'un texte littéraire appartenant à la culture cible où l'apprenant serait encouragé à réagir à partir de ses propres repères idéologiques et culturels.
- réflexions faites sur la charge culturelle d'un texte littéraire supposé appartenir à la "culture d'origine" de l'apprenant ou une culture "proche", où il serait amené à se confronter avec l'image que renvoie le texte de lui et juger de son degré de véracité.
- prises de position diverses où les apprenants seront en partie invités à se mettre dans la peau de l'Autre et de le défendre contre leurs camarades faute d'hétérogénéité culturelle réelle en classe.
- des comparaisons thématiques où des textes, portant sur le même thème ou les mêmes faits de culture, mais appartenant à des époques ou des espaces géographiques différents, sont mis en parallèle.
- des comparaisons génériques portant sur des aspects plutôt techniques et esthétiques comme les types de narration, la poésie classique et moderne, etc.
- l'écriture littéraire dont Alain Cernuschi propose de faire usage également (2007 : 253-264) comme moyen de médiation interculturelle, il s'explique : « Le

⁵¹ A notre sens, il serait peut-être préférable que cette charge culturelle soit choquante pour faire mieux réagir.

double mouvement de l'écriture, à la fois retour sur soi et projection, parfois inattendue, d'un moi qui se révèle à lui-même, est ici essentiel : la phase du retour sur soi peut faire affleurer à la conscience de l'apprenant des aspects de sa culture qui lui avaient jusqu'alors échappé » (2007 : 259).

Ces activités se baseraient essentiellement sur des pratiques argumentatives et interactives propres à développer l'esprit critique de l'apprenant et à « cultiver le relationnel au détriment d'une pédagogie frontale, monologique, voire autistique » (Klifi, 2007: 100)

3.2. Propositions d'exploitation :

En ce qui suit, nous essayerons de donner une concrétisation⁵² de nos réflexions en proposant quelques exemples de pistes d'exploitation de textes littéraires dans une perspective interculturelle. Les propositions ne prennent pas la forme finalisée d'une fiche pédagogique car elles ne constituent qu'une dimension parmi d'autres susceptibles d'être exploitées en appréhendant le littéraire en classe de langue et ne peuvent donc être déclinées en objectifs linguistiques, pragmatiques et socioculturels. Le support littéraire exploité, essentiellement constitué d'extraits, est romanesque.

3.2.1. Proposition 1 :

La première proposition consiste à superposer des extraits des *Lettres Persanes* de Montesquieu, et des extraits également épistolaires tirés de *Comment peut-on être Français?* de Chahdortt Djavann, écrivaine iranienne qui a eu l'idée de répondre à la correspondance de Monsieur Charles de Montesquieu trois siècles plus tard !

Paris est aussi grand qu'Ispahan : les maisons y sont si hautes, qu'on jugerait qu'elles ne sont habitées que par des astrologues. Tu juges bien qu'une ville bâtie en l'air, qui a six ou sept maisons les unes sur les autres, est extrêmement peuplée ; et que, quand tout le monde est descendu dans la rue, il s'y fait un bel embarras.

Tu ne le croirais pas peut-être, depuis un mois que je suis ici, je n'y ai encore vu marcher personne. Il n'y a pas de gens au monde qui tirent mieux partie de leur machine que les Français ; ils courent, ils volent : les voitures lentes d'Asie, le pas réglé de nos chameaux, les feraient tomber en syncope. Pour moi, qui ne suis point fait à ce train, et qui vais souvent à pied sans changer d'allure, j'enrage quelquefois comme un chrétien : car encore passe qu'on m'éclabousse depuis les pieds jusqu'à la tête ; mais je ne puis pardonner les coups de coude que je reçois régulièrement et périodiquement. Un homme qui vient après moi et qui me passe me fait faire un demi-tour ; et un autre qui me croise de l'autre côté me remet soudain où le premier m'avait pris ; et je n'ai pas fait cent pas, que je suis plus brisé que si j'avais fait dix lieues.

Ne crois pas que je puisse, quant à présent, te parler à fond des mœurs et des coutumes européennes : je n'en ai moi-même qu'une légère idée, et je n'ai eu à peine que le temps de m'étonner.

Le roi de France est le plus puissant prince de l'Europe. Il n'a point de mines d'or comme le roi

⁵² Partielle parce qu'il n'y aurait pas lieu, bien entendu, d'en faire une illustration totale

d'Espagne son voisin ; mais il a plus de richesses que lui, parce qu'il les tire de la vanité de ses sujets, plus inépuisable que les mines. On lui a vu entreprendre ou soutenir de grandes guerres, n'ayant d'autres fonds que des titres d'honneur à vendre ; et, par un prodige de l'orgueil humain, ses troupes se trouvaient payées, ses places munies, et ses flottes équipées.

D'ailleurs ce roi est un grand magicien : il exerce son empire sur l'esprit même de ses sujets ; il les fait penser comme il veut. S'il n'a qu'un million d'écus dans son trésor et qu'il en ait besoin de deux, il n'a qu'à leur persuader qu'un écu en vaut deux, et ils le croient. S'il a une guerre difficile à soutenir, et qu'il n'ait point d'argent, il n'a qu'à leur mettre dans la tête qu'un morceau de papier est de l'argent, et ils en sont aussitôt convaincus. Il va même jusqu'à leur faire croire qu'il les guérit de toutes sortes de maux en les touchant, tant est grande la force et la puissance qu'il a sur les esprits.

Montesquieu, *Les Lettres persanes*, Lettre XXIV

Je me plains moins du manque d'argent, bien que j'en gagne très peu, que de la solitude. Pour pleins de bonnes intentions qu'ils soient, beaucoup de Français manquent d'attention et vous pouvez dépérir à côté d'eux, vous consumer à petit feu et glisser insensiblement à la dernière extrémité sans qu'ils s'en aperçoivent, vous gratifiant imperturbablement le matin d'un "ça va?" sans curiosité et le soir d'un "salut!" sans attente, trop préoccupés d'eux-mêmes ou trop accablés de soucis.

Peut-être suis-je injuste, mais il est vrai que les Français vivent trop vite, occupés qu'ils sont soit à courir en tous sens pour trouver un travail, soit lorsqu'ils en ont trouvé un, à faire le long trajet qui les y conduit chaque matin et les en ramène chaque soir. Sans compter qu'avant de rentrer chez eux, ils doivent encore faire leurs courses au supermarché. Ils sont avides de tout, de voyages, de voitures, de restaurants, de spectacles et lorsque leurs moyens financiers ne leur permettent pas d'acquiescer ce dont ils rêvent, ils se contentent d'en rêver en regardant fort tard la télévision, et qu'importe si la journée qui s'annonce doit être aussi épuisante que celle qu'ils viennent de vivre ! Il faut toujours participer à quelque chose ou du moins faire semblant, et à la longue ça devient épuisant.

Allez-vous vous étonner, après cela, que certains Français soient déprimés et trop soucieux pour prêter attention aux autres et que les meilleurs d'entre eux soient toujours disposés à sacrifier un peu d'argent aux nobles causes et aux grandes misères pourvu qu'elles demeurent lointaines !

Djavann, C. (2006), *Comment peut-on être français?*, Flammarion, j'ai lu, pp.214-215

L'analyse portera dans un premier temps sur ce que les extraits nous révèlent à propos de la société française du 18^{ème} siècle et contemporaine. Les apprenants seront par la suite invités à confronter les représentations émanant des deux extraits à leurs propres présentations. Dans un deuxième temps, l'analyse aura pour objet la nature du regard même porté par Montesquieu sur ses concitoyens et celui porté par Djavann sur sa société d'accueil pour essayer de deviner les raisons qui pourraient être à l'origine de la nature de leurs regards respectifs.

Abdallah-Pretceille propose, pour éviter de tomber dans la folklorisation en décrivant l'Autre, d'analyser la relation que le sujet énonciateur a tissé avec l'Autre « Méthodologiquement, l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le "je" (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit » (1985 : 31)

Il serait, peut-être, intéressant, à ce propos, de mettre en parallèle le passage sur les Français avec cet autre où Roxane fait la critique de ces concitoyens iraniens (p. 155).

3.2.2. Proposition 2 :

Les deux extraits suivants traitent de la pensée humaine et de la conscience d'existence qui en découle. Présentées positivement par Descartes, elles deviennent, pourtant, source de souffrance sous la plume de Sartre.

Cette espèce de rumination douloureuse : j'existe, c'est moi qui l'entretiens. Moi. Le corps, ça vit tout seul, une fois que ça a commencé. Mais la pensée, c'est moi qui la continue, qui la déroule. J'existe. Je pense que j'existe. Oh, le long serpent, ce sentiment d'exister –et je le déroule, tout doucement... Si je pouvais m'empêcher de penser ! J'essaie, je réussis : il me semble que ma tête s'emplit de fumée...et voilà que ça recommence : « Fumée...ne pas penser...Je ne veux pas penser...Je pense que je ne veux pas penser. Il ne faut pas que je pense que je ne veux pas penser. Parce que c'est encore une pensée. » On n'en finira donc jamais ?

Ma pensée c'est moi : voilà pourquoi je ne peux pas m'arrêter. J'existe parce que je pense ...et je ne peux pas m'empêcher de penser. En ce moment même –c'est affreux- si j'existe, c'est parce que j'ai horreur d'exister. C'est moi, c'est moi qui me tire du néant auquel j'aspire : la haine, le dégoût d'exister, ce sont autant de manières de me faire exister, de m'enfoncer dans l'existence. Les pensées naissent par-dérrière moi, comme un vertige, je les sens naître derrière ma tête...si je cède, elles vont venir là devant, entre mes yeux –et je cède toujours, la pensée grossit, grossit et la voilà, l'immense, qui me remplit tout entier et renouvelle mon existence.

SARTRE, J-P., (1981), *La Nausée*, nrf bibliothèque de la Pléiade, pp.118-119.

Puis, examinant avec attention ce que j'étais, et voyant que je pouvais feindre que je n'avais aucun corps, et qu'il n'y avait aucun monde, ni aucun lieu où je fusse ; mais que je ne pouvais pas feindre, pour cela, que je n'étais point ; et qu'au contraire, de cela même que je pensais à douter de la vérité des autres choses, il suivait très évidemment et très certainement que j'étais ; au lieu que, si j'eusse seulement cessé de penser, encore que tout le reste de ce que j'avais jamais imaginé eût été vrai, je n'avais aucune raison de croire que j'eusse été : je connus de là que j'étais une substance dont toute l'essence ou la nature n'est que de penser, et qui, pour être, n'a besoin d'aucun lieu, ni ne dépend d'aucune chose matérielle. En sorte que ce moi, c'est-à-dire l'âme par laquelle je suis ce que je suis, est entièrement distincte du corps, et même qu'elle est plus aisée à connaître que lui, et qu'en outre qu'il ne fût point, elle ne laisserait pas d'être tout ce qu'elle est.

Après cela, je considérai en général ce qui est requis à une proposition pour être vraie et certaine ; car, puisque je venais d'en trouver une que je savais être telle, je pensai que je devais aussi savoir en quoi consiste cette certitude. Et ayant remarqué qu'il n'y a rien du tout en ceci : je pense, donc je suis, qui m'assure que je dis la vérité, sinon que je vois très clairement que, pour penser, il faut être : je jugeai que je pouvais prendre pour règle générale, que les choses que nous concevons fort clairement et fort distinctement sont toutes vraies ; mais qu'il y a seulement quelque difficulté à bien remarquer quelles sont celles que nous concevons distinctement.

Descartes, (1637), *Discours de la méthode*, Hatier, 2012, p.35

Les apprenants seront amenés à parcourir d'abord les deux réflexions, à relever les indices de leur divergence, à émettre des hypothèses sur les raisons qui la sous-tendent pour arriver finalement à comparer le cogito sartrien au cogito cartésien.

Ils déduiront que Sartre construit précisément sa philosophie contre le raisonnement qui fonde la méthode de Descartes. La vérité pour Sartre n'est pas réductible à des raisonnements alors que ces derniers constituent pour Descartes l'unique voie de l'homme pour atteindre la vérité. Le roman de Sartre est, en fait, conçu comme une parodie des idéalismes et des classiques de la culture française y compris le cartésianisme. Sa démarche sartrienne va à l'encontre de tout ce qui relève de l'ordre, de la raison, de l'idéal, etc.

Dès lors, l'affirmation paradoxale de Sartre " Nous sommes condamnés à être libres" perd toute ambiguïté, en fait, penser, c'est être libre et être libre c'est être responsable. Les apprenants seront alors invités à se positionner par rapport aux réflexions cartésiennes et sartriennes, à dire s'ils approuvent ou rejettent les unes ou les autres, à se justifier et à méditer sur la manière dont la foi musulmane ou chrétienne conçoit la faculté de penser chez l'être humain, son rôle et ses limites, dont elle a concilié la transcendance divine et la liberté de l'homme, condition *sine qua non* de sa responsabilité.

3.2.3. Proposition 3 :

Désert de Le Clézio est le roman de l'exploration successive de deux mondes se situant en-deçà et au-delà de la Méditerranée. Avec Lalla, nous passons de l'Afrique à Marseille, du « bonheur » à « la vie chez les esclaves » (titres donnés aux deux parties du roman). Dans l'extrait, son travail terminé, Lalla erre dans les rues de sa nouvelle ville.

Lalla remonte vers la vieille ville, elle gravit lentement les marches de l'escalier défoncé où coule l'égout qui sent fort. En haut de l'escalier, elle tourne à gauche, puis elle marche dans la rue du Bon Jésus. Sur les vieux murs lépreux, il y a des signes écrits à la craie, des lettres et des dessins incompréhensibles, à demi effacés. Par terre, il y a plusieurs taches rouges comme le sang, où rôdent des mouches.

[...]

Lalla continue à marcher, en respirant avec peine. La sueur coule toujours sur son front, le long de son dos, mouille ses reins, pique ses aisselles. Il n'y a personne dans les rues à cette heure-là, seulement quelques chiens au poil hérissé, qui rongent leurs os en grognant. Les fenêtres au ras du sol sont fermées par des grillages, des barreaux. Plus haut, les volets sont tirés, les maisons semblent abandonnées. Il y a un froid de mort qui sort des bouches des soupirails, des caves, des fenêtres noires. C'est comme une haleine de mort qui souffle le long des rues, qui emplit les recoins pourris au bas des murs. Où aller ? Lalla avance lentement de nouveau, elle tourne encore une fois à droite, vers le mur de la vieille maison. Lalla a toujours un peu peur, quand elle voit ces grandes fenêtres garnies de barreaux, parce qu'elle croit que c'est une prison où les gens sont morts autrefois ; on dit même que la nuit, parfois, on entend les gémissements des prisonniers derrière les barreaux des fenêtres.

[...]

Sans se retourner, elle s'en va vite, elle redescend vers la mer, le long des rues silencieuses. Le vent qui passe par rafales fait claquer le linge, de grands draps blancs

aux bords effilochés, des vêtements d'enfant, d'homme, des lingerie bleues et roses de femme ; Lalla ne veut pas les regarder, parce qu'ils montrent des corps invisibles, des jambes, des bras, des poitrines, comme des dépouilles sans tête. Elle longe la rue Rodillat, et là aussi il y a ces fenêtres basses, couvertes de grillage, fermées de barreaux, où les hommes et les enfants sont prisonniers. Lalla entend par moments les bribes de phrases, les bruits de vaisselle ou de cuisine, ou bien la musique nasillarde, et elle pense à tous ceux qui sont prisonniers, dans ces chambres obscures et froides, avec les blattes et les rats, tous ceux qui ne verront plus la lumière, qui ne respireront plus le vent.

Là, derrière cette fenêtre aux carreaux fêlés et noircis, il y a cette grosse femme impotente, qui vit seule avec deux chats maigres, et qui parle toujours de son jardin, de ses roses, de ses arbres, de son grand citronnier qui donne les plus beaux fruits du monde, elle qui n'a rien qu'un réduit froid et noir, et ses deux chats aveugles. Ici, c'est la maison d'Ibrahim, un vieux soldat oranais qui s'est battu contre les Allemands, contre les Turcs, contre les Serbes, là-bas, dans des endroits dont il répète les noms inlassablement, quand Lalla les lui demande : Salonique, Varna, Bjala. Mais est-ce qu'il ne va pas mourir, lui aussi, pris au piège de sa maison lépreuse où l'escalier sombre et glissant manque de le faire tomber à chaque marche, où les murs pèsent sur sa poitrine maigre comme un manteau mouillé ? Là, encore, l'Espagnole qui a six enfants, qui dorment tous dans la même chambre à la fenêtre étroite, ou qui errent dans le quartier du Panier, vêtus de haillons, pâles, toujours affamés. Là, dans cette maison où court une lézarde, aux murs qui semblent humides d'une sueur mauvaise, le couple malade, qui tousse si fort que Lalla sursaute parfois, dans la nuit, comme si elle pouvait réellement les entendre à travers tous les murs. Et le ménage étranger, lui italien, elle grecque, et l'homme est ivre chaque soir, et chaque soir il frappe sa femme à grands coups de poing sur la tête, comme cela, sans même se mettre en colère, seulement parce qu'elle est là et qu'elle le regarde avec ses yeux larmoyants dans son visage bouffi de fatigue. Lalla hait cet homme, elle serre les dents quand elle pense à lui., mais elle a peur aussi de cette ivresse tranquille et désespérée, et de la soumission de cette femme, car c'est cela qui apparaît dans chaque pierre et dans chaque tache des rues maudites de cette ville, dans chaque signe écrit sur les murs du Panier.

Partout il y a la faim, la peur, la pauvreté froide, comme de vieux habits usés et humides, comme de vieux visages flétris et déchus.

Rue du Panier, rue du Bouleau, traverse Bousenou, toujours les mêmes murs lépreux, le haut des immeubles qu'effleure la lumière froide, le bas des murs où croupit l'eau verte, où pourrissent les tas d'ordures. Il n'y a pas de guêpes ici, ni de mouches qui bondissent librement dans l'air où bouge la poussière. Il n'y a que des hommes, des rats, des blattes, tout ce qui vit dans les trous sans lumière, sans air, sans ciel. Lalla tourne dans les rues comme un vieux chien noir au poil hérissé, sans trouver sa place. Elle s'assoit un instant sur les marches des escaliers, près du mur derrière lequel pousse le seul arbre de la ville, un vieux figuier plein d'odeurs. Elle pense un instant à l'arbre qu'elle aimait là-bas, lorsque le vieux Naman allait réparer ses filets en racontant des histoires. Mais elle ne peut pas rester longtemps à la même place, comme les vieux chiens courbaturés. Elle repart à travers le dédale sombre, tandis que la lumière du ciel décline peu à peu. Elle s'assoit encore un moment sur un des bancs de la placette, là où il y a le jardin d'enfants. Il y a des jours où elle aime bien rester là, en regardant les tout-petits qui titubent sur la place, les jambes flageolantes, les bras écartés. Mais maintenant, il n'y a plus que l'ombre, et sur un des bancs, une vieille femme noire dans une grande robe bariolée.

Le Clézio, J-M.G. (1980), Désert, Gallimard, folio, pp.300-304

Dans un premier temps, l'enseignant peut donner le texte à lire aux apprenants après avoir omis les noms des rues et des places. Ceux-là seront invités à émettre des

hypothèses sur les lieux décrits en se basant sur des indices dans le texte (Le melting pot, la contigüité avec la mer, la misère, le climat, l'architecture, ...)

Ils s'arrêteront ensuite sur les éléments de description qui donnent un caractère morbide aux endroits, et comment cette morbidité se traduit dans le comportement du personnage de Lalla.

Les étudiants pourront confronter l'image qui ressort du texte à leurs propres représentations sur la vie que les immigrés sont supposés mener dans une ville européenne, dire si elles y correspondent ou non à cette image, et les raisons d'une éventuelle divergence.

Ils pourront aussi comparer les lieux décrits aux bidonvilles égyptiens, leurs situations par rapport aux villes desquelles ils dépendent, la nature de leurs habitants, leurs activités, les habitations, ...

Enfin, le texte peut être mis en parallèle avec un autre extrait du même livre (p.90) où Lalla décrit la cité où elle habitait dans son pays d'origine avant de traverser la Méditerranée sur un bateau de la Croix-Rouge, parmi la foule des émigrés et découvrir Marseille, le pays « de l'autre côté ». Les apprenants pourront remarquer que bien que la misère soit un facteur commun entre les deux extraits, l'un baigne dans la morbidité alors que l'autre donne à lire un sentiment de sérénité voire de gaieté. Ils essayeront alors de deviner les raisons de ce paradoxe.

Chapitre quatrième :

Le sujet lecteur : une subjectivité affective et psychologique

Au-delà des traits culturels de l'espace social où elle prend naissance, la littérature intègre des traits inhérents à la nature humaine en général, des types de relation dans lesquels l'on peut se reconnaître, des modèles de personnages auxquels l'on peut s'identifier. C'est d'ailleurs cet aspect qui lui donne sa portée universelle et intemporelle. Une approche subjective du texte littéraire investit cette dimension psychique et affective en voyant dans l'acte de lecture un moyen de rencontre avec soi-même et avec ce qui est humainement commun grâce à une relation de transfert qui peut s'établir entre le lecteur et les personnages du livre. Elle est de nature, au même titre qu'une approche interculturelle, à impliquer davantage l'apprenant-lecteur en interpellant directement son Moi.

Comme dans le chapitre précédent, nous procéderons, dans un premier temps, à un relevé de toutes les données qui pourraient être révélatrices de l'adoption ou du rejet de cette dimension subjective dans les pratiques d'enseignement en vigueur dans les universités formant notre terrain de recherche. Nous passerons ensuite à l'analyse de ces données avant de nous attaquer aux fondements théoriques et aux aspects pratiques de la mise en place d'une lecture subjective du texte littéraire.

1. La subjectivité dans les pratiques

1.1. Dépouillement des questionnaires :

1.1.1. Les critères de choix du corpus travaillé :

Selon les enseignants, le choix du corpus littéraire étudié dans leur cours repose d'abord sur sa représentativité de l'esprit du siècle et des genres au programme ainsi que des courants littéraires en question (9). La notoriété de l'écrivain est également un facteur de choix essentiel, les classiques (textes intégraux ou extraits) sont les œuvres les plus travaillées. Trois enseignants, faisant usage du texte littéraire hors des cours de littérature proprement dite, disent prendre en considération le niveau de difficulté langagière et les possibilités linguistiques offertes par le texte. Certains (ils sont au nombre de 4) mentionnent le thème comme critère de choix. Finalement, un seul enseignant parle de l'intérêt que le texte pourrait représenter pour les étudiants.

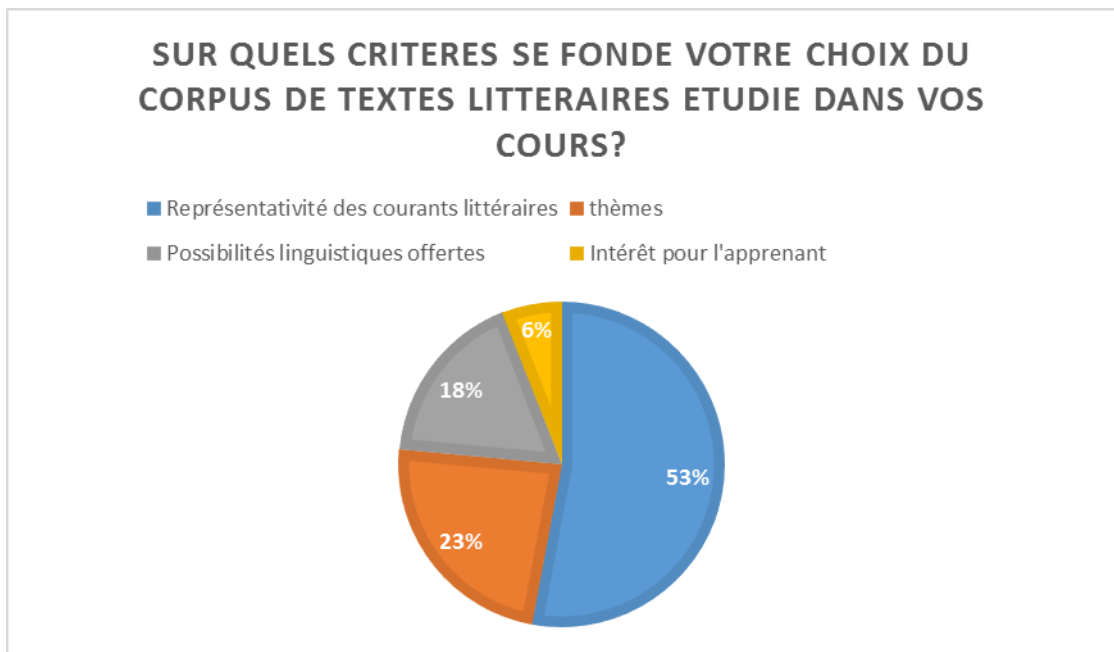


Illustration 13 : Critères du choix du corpus

1.1.2. Les aspects prioritaires :

Les aspects du texte littéraire auxquels les enseignants accordent le plus de temps dans leurs cours sont d'abord les aspects culturels et interculturels (10) comme nous l'avons déjà signalé dans le chapitre précédent. L'écriture (dans le sens de l'analyse textuelle et stylistique) compte également parmi les aspects majoritairement travaillés en classe (7), alors que la compréhension des mots (3), les événements (4) et finalement l'intertextualité (1) restent minoritaires.

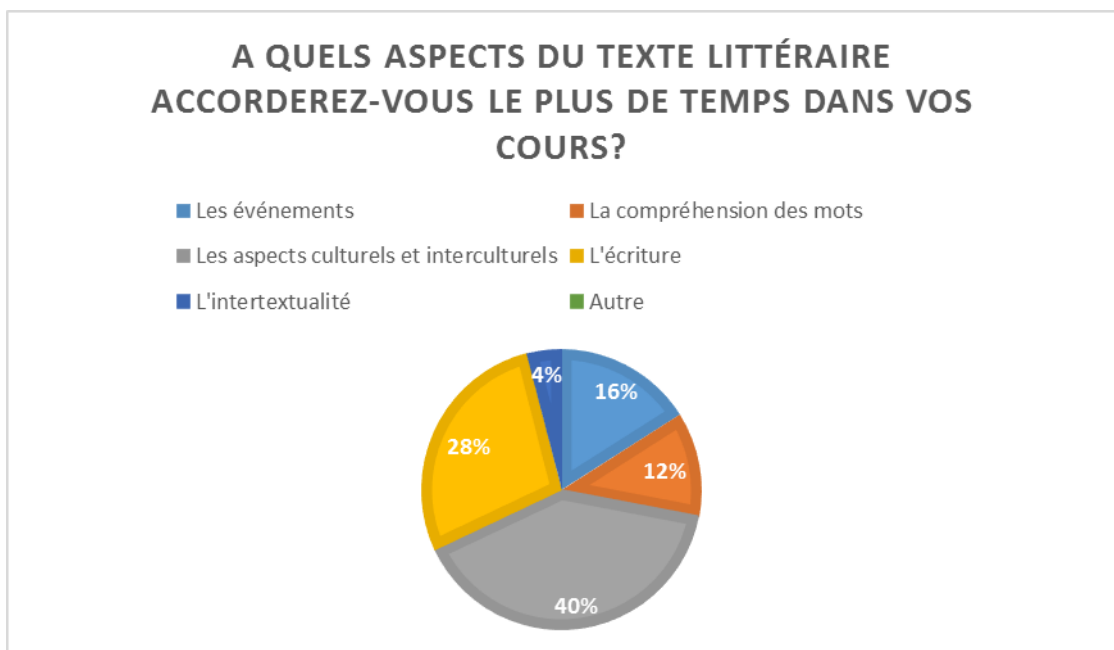


Illustration 14 : Les aspects les plus travaillés d'un texte littéraire

De leur côté, les étudiants de l'Université d'Alexandrie estiment que c'est l'histoire qui retient le plus leur attention lors de l'étude d'un texte littéraire (22) contre 10 étudiants de Damanhour. Ces derniers semblent surtout être aux prises avec la compréhension (18).

1.1.3. Les exercices récurrents :

Les exercices que les enseignants font faire le plus souvent à leurs apprenants à partir d'un texte littéraire restent le commentaire (7) et l'explication de texte (7), suivis par des tâches (dont personne n'a précisé la nature) (4), le résumé (3), l'écriture créative (3), l'échange libre (2), la lecture oralisée (2), la dissertation (1) et la traduction (1).

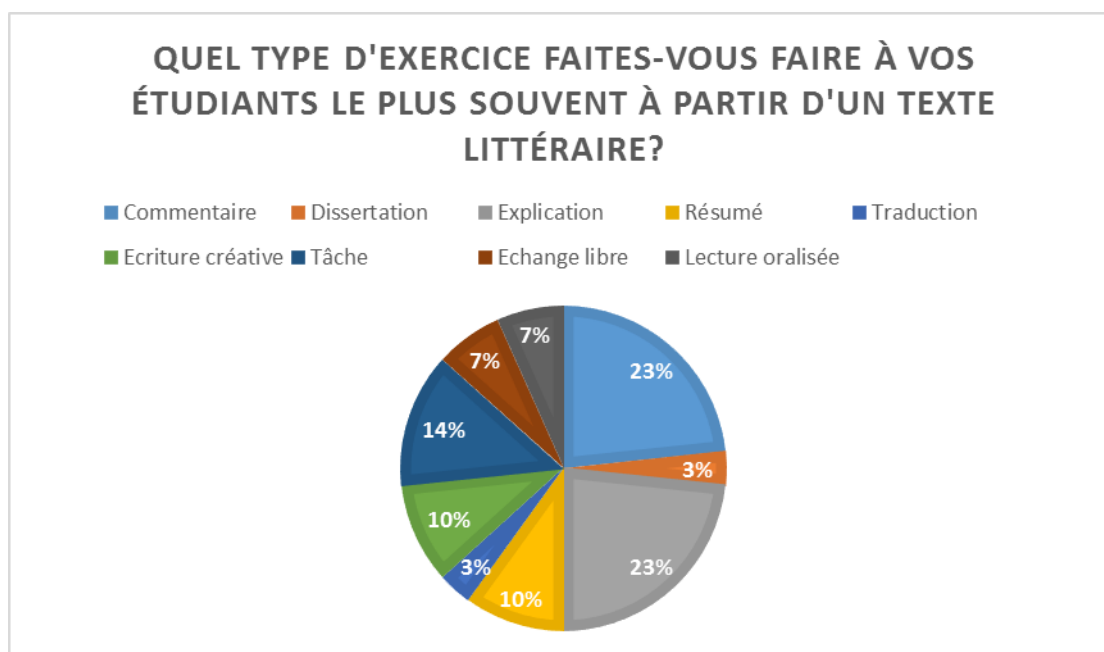


Illustration 15 : Les exercices faits à partir d'un texte littéraire selon les enseignants

Les apprenants estiment également que le commentaire composé (36) et l'explication de texte (41) sont les exercices les plus récurrents. Certains mentionnent aussi la dissertation (17 dont une majorité de Pédagogie d'Alexandrie) et l'échange libre (18 exclusivement de l'Université de Damanhour).

Or, les modes d'exploitation fréquents des textes littéraires, tels que l'explication de textes et les dissertations, figurent après l'ennui et la monotonie parmi les sources de difficulté majeures citées par les étudiants de l'Université d'Alexandrie, au moment où les étudiants de Damanhour butent surtout contre les difficultés d'ordre linguistique et la non-clarté des idées qu'ils expliquent par l'écart temporel et culturel.

1.1.4. La subjectivité de l'apprenant :

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent, la majorité des enseignants pensent faire assez de place à la subjectivité de leurs étudiants en leur

demandant s'ils partagent le point de vue de l'écrivain, ils sont pourtant minoritaires à leur demander de régir selon leurs propres systèmes de valeurs. De leur côté, les apprenants estiment ne pas avoir toujours la possibilité de contredire l'écrivain ou de discuter ses idées.

La seule enseignante s'exprimant là-dessus considère qu'un cours de littérature se prête moins à ce genre d'échanges qu'un cours d'expression : « Puisqu'ils étudient des écrivains d'une autre culture et souvent d'une autre époque même, c'est plutôt aux étudiants d'essayer de comprendre pourquoi ces gens ont pensé de cette façon, etc. Ils n'ont pas besoin de partager leur point de vue, mais seulement d'essayer de comprendre pourquoi (le contexte biographique, social, historique...). Par contre, je pose souvent cette question (partagez-vous le point de vue de...) dans des cours d'expression écrite où, précisément, l'un des objectifs importants est d'encourager les apprenants à s'exprimer eux-mêmes. Dans ce contexte, j'utilise des articles de presse par exemple. »

1.2. Les entretiens apprenants :

Les entretiens collectifs semi-dirigés menés auprès des étudiants de la deuxième et quatrième année de la faculté de Pédagogie, de la troisième année de la faculté des Lettres d'Alexandrie ainsi qu'auprès des étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Damanhour ont permis de saisir un certain nombre d'aspects qu'il conviendrait de souligner.

1.2.1. Le choix du corpus :

Lorsque la possibilité de choisir est accordée aux apprenants, ce qui arrive d'ailleurs très rarement, le choix est restreint et doit se faire sur le champ. Les étudiants de la deuxième année - pédagogie donnent l'exemple d'une enseignante qui leur a demandé de choisir immédiatement entre deux titres dont ils n'ont jamais entendu parler et sans ramener les ouvrages ni des extraits.

La seule fois où les étudiants de la quatrième année ont eu la possibilité de choisir, l'enseignant leur a demandé de choisir, chacun, une pièce dont il présentera l'analyse sous forme d'un dossier de lecture. Les apprenants avouent n'ayant même pas eu besoin de lire les pièces choisies, se contentant de glaner leurs analyses sur Internet.

Les étudiants de la troisième année - Lettres disent, eux aussi avoir eu l'occasion de choisir ce qu'ils vont étudier une seule fois ; l'enseignant leur ayant ramené des extraits de plusieurs ouvrages pour les aider à faire le choix.

Pour la deuxième année - Damanhour, les textes travaillés en classe sont toujours des extraits choisis par l'enseignant dont un est retenu pour l'examen final.

1.2.2. Le traitement des textes :

Selon les étudiants de la deuxième année - Pédagogie, les cours des textes littéraires consiste à en faire l'analyse plutôt formelle : expliquer les mots difficiles, relever les idées principales, les champs lexicaux, les figures de style, étudier les structures syntaxiques. Le lien forme-fond, selon eux, n'est pas toujours établi.

Pour les étudiants de la quatrième année, l'analyse demandée ou faite par l'enseignant comprend, de manière générale, l'écriture de l'écrivain, les thèmes traités, le caractère des personnages et la manière avec laquelle l'œuvre s'inscrit dans un courant littéraire particulier. Une enseignante aurait fait exception, selon eux, en insistant sur le vocabulaire nouveau qu'elle relevait en leur demandant de le réemployer dans un autre contexte.

1.2.3. Texte – contexte / fond - forme :

Les étudiants de la deuxième année – Pédagogie - confient avoir eu l'impression que c'est la quantité qui prime : la priorité de l'enseignant est de couvrir le plus grand nombre de courants littéraires et d'écrivains, ce qui ne laisse pas beaucoup de temps, selon eux, pour approfondir l'étude du texte, le creuser et s'exprimer là-dessus.

De leur côté, ceux de la quatrième année soulignent qu'à leur yeux, le texte a toujours servi le contexte et non le contraire. C'est l'étude de l'histoire littéraire qui est primordiale, le texte n'étant souvent étudié que pour l'illustrer. Du reste, la discussion en classe porte sur la manière avec laquelle le style et l'écriture servent l'idée plutôt que sur l'idée elle-même.

Une phase de préparation individuelle du texte précède son traitement en classe et consiste à le lire et à essayer de le comprendre en cherchant les mots nouveaux dans un dictionnaire. Pour les étudiants de l'Université d'Alexandrie, l'enseignant s'assure de la compréhension avant de passer à l'analyse alors que pour leurs collègues de l'Université de Damanhour, un assistant consacre parfois jusqu'à deux cours pour assurer la compréhension du texte qui sera ensuite analysé par un professeur selon une grille d'analyse appliquée à tous les textes travaillés.

1.2.4. Goût et intérêt :

En matière de goût et de préférences, la quatrième année – Pédagogie – préfère, nous le rappelons, la littérature moderne et contemporaine parce que plus actuelle et accessible. Ils disent également préférer le théâtre moderne au théâtre poétique. Ceux de la troisième année – Lettres – préfèrent les ouvrages intégraux aux extraits éparés. Les étudiants en deuxième année – Pédagogie- sont du même avis et se plaignent du fait qu'après trois semestres d'étude universitaire, ils n'aient pas eu l'occasion de lire un seul ouvrage littéraire en entier.

Du reste, les étudiants disent ne pas prendre goût à certains ouvrages étudiés. Les étudiants de la 4^{ème} année – Pédagogie- ne trouvent pas à leur goût, par exemple, l'histoire d'amour d'Hernani et de Dona Sol dans *Hernani* de Victor Hugo. Un étudiant parle de « romantisme gratuit » et compare la pièce aux feuilletons qui passent le matin à la télé et qui ne sont regardés que par les femmes aux foyers.

Ils se posent des questions quant à l'utilité d'étudier la littérature, surtout certaines époques, et son impact sur leur formation de futurs enseignants de FLE. Ils affirment avoir eu des camarades qui ont décidé de changer de département juste après avoir assisté au premier cours de littérature en première année de licence qui portait sur la littérature du Moyen-Age français. Les apprenants de la deuxième année – Pédagogie- disent également ne pas toujours comprendre l'intérêt d'étudier certains ouvrages, quoiqu'ils soient conscients qu'étudier des ouvrages littéraires, en général, est de nature à ouvrir l'esprit.

1.2.5. Donner son avis :

Les étudiants de la troisième année – Lettres – confient ne pouvoir donner leurs points de vue que dans le cadre de l'analyse telle que l'enseignant en a tracé les contours. Ils disent même que certains enseignants leur ont interdit l'usage d'expressions telles que « selon moi » ou « à mon avis » dans leur travaux d'explication de textes.

Interrogés sur la possibilité de donner leur point de vue en classe, les étudiants de la deuxième année – Damanhour - laissent l'enseignante⁵³ répondre à leur place ; cette dernière affirme essayer toujours de choisir des textes qui ne soulèvent pas de polémique et dont les sujets sont peu ou pas du tout choquants.

Alors que, comme nous l'avons signalé plus haut, lorsque les idées et valeurs en question sont étrangères ou choquantes, les étudiants de la deuxième année de Pédagogie d'Alexandrie soulignent que l'enseignant leur demande souvent d'essayer juste de comprendre sans se positionner ni adhérer.

1.3. Entretiens enseignants :

De leur côté, les enseignants ont témoigné de leurs pratiques en classe. En ce qui suit, nous retenons tout ce qui dans leur discours pourrait être indicatif quant à la prise (ou non prise) en compte de la subjectivité de leurs apprenants en tant que sujets lecteurs. Les objectifs qu'ils assignent parfois à leurs cours, la manière de choisir le corpus de textes travaillés en classe, le traitement qu'ils réservent à ce corpus choisi ainsi que la marge de tolérance qu'ils réservent au débat d'idées et à l'expression des avis

⁵³ La seule ayant été présente lors d'un entretien avec les apprenants.

personnels des apprenants et de leurs goûts qui sont des éléments hautement révélateurs concernant ce point.

Pour P1 l'apprentissage que l'on peut tirer d'un texte littéraire est bien celui de la vie : « les douleurs de la vie / les joies de la vie / les crises de la vie / les problèmes de la vie ». Pourtant interrogée, sur l'exploitation qui lui semble le mieux appropriée à un texte littéraire, elle n'avance que des exemples d'exploitations purement formelles : « CE qui différencie le texte littéraire c'est qu'il y a des comparaisons / ce qu'il y a d'antithèses / pourquoi faut-il employer tel / pourquoi il y a tel nombre d'antithèses qui jouent beaucoup plus dans un texte littéraire que dans un texte + avec les interjections / avec les points d'exclamation / les points d'interrogation pour faire par exemple un rythme saccadé / un rythme brisé / un rythme ça dépend de / ça je ne vais pas aller chercher dans un texte qui n'est pas littéraire + le rythme et par le rythme la poésie / la sonorité l'harmonie ». Elle se plaint de la superficialité des apprenants qui se contentent de paraphraser le texte « sans aller dans les profondeurs », « profondeurs » souvent synonyme d'analyse plutôt technique.

P1 n'aime pas les débats d'idées surtout lorsque le texte travaillé comporte des idées pouvant aller à l'encontre du système de valeurs de ses étudiants :

P- ... / je dois leur apprendre que tes idées + tu dois les respecter / mais ajoute à tes idées / ne serait-ce que par curiosité intellectuelle / qu'il y a d'autres idées / qui vont à l'encontre de tes idées / que tu ne vas pas appliquer / mais que tu vas accepter comme + étant PRESENTES dans + euh : les idées contraires

E- d'accord

P- xxx s'il y a un débat ça serait encore mieux / mais le débat + sur ce plan peut être tatillon

Concernant le corpus étudié, P1 affirme préférer laisser choisir les étudiants, à moins que ces derniers n'aient un faible niveau, ce qui fut le cas alors. Cependant, elle ne tarde pas à se contredire en justifiant le choix d'ouvrages précis par le bon niveau de promotions auxquelles elle a eu affaire.

P2 voit dans les textes littéraires d'abord des modèles linguistiques finis qui présentent aussi un enrichissement culturel pour les apprenants. Pour elle, approfondir l'étude d'un texte littéraire c'est étudier la technique de son écriture, alors qu'avec des débutants, elle préfère parler de choses assez simples dont elle n'a pas précisé la nature.

Selon P2, les étudiants n'ont pas l'habitude de lire même dans leur langue maternelle, donc n'ont pas développé un habitus de lecture transposable dans la langue cible : « les générations actuelles en tout cas + ne lisent pas / que ça soit en français ou dans leur langue maternelle l'arabe / donc déjà la pratique de lire pour eux ↗ + c'est un petit peu

comme s'efforcer de faire un sport / qu'on n'a pas l'habitude de faire ». Cela devient encore plus grave quand il s'agit d'un texte littéraire auquel ils sont moins familiarisés qu'un texte d'actualité par exemple ; « on commence à zéro pratiquement / donc c'est pas + juste seulement + linguistique / c'est vraiment la lecture en tant que lecture qui est pour eux + malheureusement + une pratique plus ou moins nouvelle »

Dépassant la phase de compréhension, elle dit s'attaquer aux connotations, aux sens seconds et aux références culturelles.

Interrogée sur la place faite à la subjectivité des apprenants, elle affirme prendre en considération « une certaine subjectivité » : « premièrement + leur bagage culturel / c'est-à-dire si je leur parle d'un sujet dont ils ne savent absolument rien / parce que c'est une culture totalement différente / je dois bien sûr contextualiser ++ cela / autre chose + j'essaye souvent de trouver des analogies / des parallèles »

Lorsque P2 veut accroître l'engagement des apprenants pour les amener à s'exprimer davantage, elle dit opter pour la littérature contemporaine ou préfère carrément remplacer les textes littéraires par des textes non littéraires d'actualité, susceptibles d'intéresser davantage les apprenants.

P3 dit enseigner la littérature dans une visée linguistique et culturelle, elle entend par la visée culturelle prendre connaissance de l'évolution de la société française à travers les siècles. Les œuvres au programme sont les « œuvres clés », « les plus connues », celles « qui ont marqué l'époque »

Elle dit procéder par chapitre, les étudiants le lisent chez eux, ensuite elle s'arrête sur certains extraits pour travailler « tout ce qui concerne ce texte / les procédés stylistiques / les idées / les champs lexicaux ». Pour elle, « aborder un texte littéraire » revient à savoir l'analyser, une compétence que les étudiants n'ont pas acquise à l'école, et qui leur fait cruellement défaut.

Concernant la prise en compte de la subjectivité de ses apprenants, P3 se méprend sur le sens du mot avant de justifier le manque de participation des étudiants par leur faible niveau de langue :

E- D'accord + euh : est-ce que tu penses que + tu prends en compte la subjectivité des apprenants ↗

P- euh ++ je pense que le niveau des étudiants est plus ou moins homogène

E- non + leur subjectivité + c'est-à-dire ce qu'ils ressentent / ce qu'ils pensent ↗

P- ++ ce qu'ils pensent ↗ / je leur demande qu'est-ce que vous pensez de ce texte / qu'est-ce que / quel est votre avis ↗ / quelle est votre opinion ↗

E- et ils s'expriment facilement ↗

P- non + pas facilement / à cause de leurs déficiences linguistiques

E- mais j'ai remarqué / euh : pendant ton cours / que tu leur donnes la possibilité de s'exprimer en arabe / tu ne censure pas vraiment l'arabe

P4 conçoit l'enseignement de la littérature comme un enrichissement de l'imagination et un développement de l'esprit de critique. Cependant, la définition qu'elle donne à l'imagination laisse entendre qu'elle désigne la capacité de lire entre les lignes et de deviner les sens latents d'un texte littéraire : « ils n'ont pas la capacité [...] d'imaginer ce qu'il y a au-delà des lignes / ils sont collés au sens le plus / le plus naïf »

Parlant du traitement qu'elle réserve à un texte littéraire, elle cite l'écriture, les procédés stylistiques, les images, etc. quand il s'agit d'extraits et dit s'attarder plus sur le contexte lorsqu'il est question d'œuvres intégrales, ainsi que sur les thématiques en question.

Le choix du corpus étudié repose, pour elle, sur la représentativité de divers courants littéraires ayant marqué un siècle précis. Laisser les apprenants choisir ne sert à rien puisque leur ayant demandé au début du semestre s'ils avaient des préférences en particulier, elle dit n'avoir pas reçu de réponses.

Interrogée sur sa prise en compte de la subjectivité des apprenants, elle hésite sur le sens à donner à « subjectivité » avant d'affirmer leur donner « la liberté d'analyser » et accepter leurs propositions tant qu'elle les trouve « plausibles »

P5 enseigne la littérature pour une meilleure « acquisition de la langue française ». Elle dit avoir pris ses distances avec la méthode classique : « c'est fini + la méthode classique / traditionnelle / est rejetée ++ il n'y a plus un texte / puis des questions sur ce texte / qui a écrit ce texte ↗ / quelle est l'idée ↗ / le fond / la forme ↗ / NON + et bien il y a TROIS textes à la fois ». La « nouvelle » méthode qu'elle a adoptée consiste à faire dialoguer trois textes de trois auteurs différents qui portent sur le même thème.

Pour le choix du corpus étudié, elle dit le faire en fonction « des méthodes modernes », puis elle s'explique : « les sujets de l'heure / par exemple / maintenant en littérature / la biographie / le thème de l'identité ». Mais il y a aussi les incontournables : « i-nad-mi-ssible de passer de la 3ème année à la quatrième année / sans qu'ils ne connaissent ce que c'est que ce Flaubert / ce Balzac ». Plus loin, elle affirme laisser les étudiants lui proposer des textes, en discuter avant d'établir le choix définitif.

Pourtant, P5 semble être, par moments, moins démocrate ; elle dit avoir pris l'initiative à un moment donné de « libérer » les étudiants de leur « frivolité » et de les préparer aux études littéraires en les obligeant à écouter de la musique classique ! Pour P5, les apprenants « doivent » fréquenter la bibliothèque mais elle ne précise pas comment.

Interrogée sur la place faite à la subjectivité de ses apprenants lors de ses cours de littérature, elle répond par l'affirmative avant de demander ce que nous entendons par « subjectivité ».

E- est-ce que vous pensez que pendant le cours vous essayez de prendre en considération leur subjectivité ↗

P- oui oui / oui bien sûr

E- comment ↗ / comment vous la prenez en considération ↗

P- euh : qu'est-ce que vous entendez d'abord par subjectivité ↗

E- euh + ce qu'ils aiment / ce qu'ils n'aiment pas / ce qu'ils pensent / ce qu'ils sont contre / ce qu'ils sont pour

P- OUI oui / bien sûr / bien sûr / c'est un étudiant / il doit s'exprimer / c'est son droit

Sur ce, elle nous raconte comment l'un de ses étudiants a pris l'initiative de souligner que c'est à Bernanos plutôt qu'à Sartre que nous devons le concept d'existentialisme.

Pour P6, la littérature est un but en soi. Enseigner la littérature revient d'abord à enseigner les courants littéraires, les écrivains, le contexte social et historique qui a vu naître les œuvres en question et les extraits ne sont avancés qu'en guise d'illustrations. Le traitement réservé au texte même porte sur les personnages, les thèmes, le cadre spatio-temporel, les temps verbaux et les figures de style. Cette analyse, les apprenants la font suivant un plan que l'enseignant a pris le soin de leur donner dès le premier cours, et de les entraîner dessus.

Elle dit éviter les textes présentant des sujets choquants ou compliqués, et n'autorise l'expression des points de vue des apprenants que dans les travaux écrits, après la conclusion.

E- D'accord / donc / dans l'analyse qu'ils font / ils peuvent dans la conclusion mettre leur point de vue

P- Non pas dans la conclusion / après la conclusion / parce que la conclusion doit être aussi objective / mais : après la conclusion / je leur demande de : d'écrire quelques lignes + sur leurs avis personnels

Tout comme P6, P7 enseigne la littérature par obligation, et confirme la place consacrée à l'étude de l'histoire littéraire. Elle confie que l'enseignement de la littérature est devenu une fin en soi et que l'on ne se pose plus de questions sur les finalités.

Les textes qu'elle travaille en classe, elle les choisit selon les objectifs fixés (linguistiques, thématiques, etc.)

Elle croit prendre en considération la subjectivité de ses apprenants en leur posant toujours la question, même si ce n'est pas prévu dans l'exploitation préparée: « comment vous avez trouvé le texte ? », « qu'est-ce que vous en pensez ? »

1.4. Cours observés :

Les pratiques « observées » rejoignent en grande partie les pratiques « racontées » :

1.4.1. Cours 1 (Textes littéraires théâtraux - 4^{ème} année – pédagogie)

L'enseignante fait l'histoire du genre théâtral et essaie de rendre interactif son cours en posant quelques questions. De leur côté, les apprenants n'hésitent pas à l'interrompre pour vérifier une information.

Il s'ensuit une lecture collective de la pièce (*Hernani* de Victor Hugo), interrompue par l'enseignante pour vérifier la compréhension, souligner certains détails jugés significatifs ou simplement reformuler. Les apprenants sont sollicités par des questions qui plutôt que de soulever des débats servent à attirer leur attention sur certains détails « ça ne vous étonne pas ↗ », « Comment trouvez-vous le comportement d'Hernani ↗ », « faites attention », « regardez comme c'est comique », « ça veut dire quoi ça ↗ ». L'enseignante souligne le caractère comique de certains passages et certains apprenants interagissent en riant.

En fin de cours, elle donne aux étudiants un plan à suivre pour leur exposé oral de la pièce (genre théâtral, sources de la pièce, structure, caractère des personnages, thèmes, style, résumé)

1.4.2. Cours 2 (théâtre – 3^{ème} année - Lettres)

Les apprenants lisent la pièce (*Ruy Blas*) et l'enseignante les interrompt fréquemment pour donner une explication, attirer leur attention sur un détail : « remarquez que le mot (...) est très important, il revient comme un leitmotiv », « dans quelle mesure cette tirade est importante ? ». Les apprenants les moins timides proposent des réponses que l'enseignante reprend en développant. Parfois, elle n'attend pas de réponses : « cette tirade est importante + pourquoi ↗ + parce que ceci reflète (...) / ceci démontre (...) ». Elle part souvent sur des arguments de causes à effets, les « donc » s'accumulent : « donc la noblesse pour Don César / ce n'est pas seulement un titre + mais une manière d'agir + donc pour lui / il faut combattre homme contre homme / et non pas tisser une intrigue sournoisement contre une femme ». Les explications données par l'enseignante sont livresques et lues doucement pour donner aux apprenants le temps de les noter. Elle relève les figures de style qui servent et soutiennent sa thèse : « le décalage entre naissance et comportement est souligné par des antithèses (...) relevez-moi d'autres antithèses ». D'une manière générale, les

apprenants sont peu sollicités et quand ils interviennent, leurs réponses sont bien accueillies mais canalisées par l'enseignante qui s'en sert pour donner sa propre version des choses et l'illustrer : « donc Victor Hugo nous donne à lire un amour insensé / ... / Victor Hugo agit en psychologue + l'homme a tendance à envier ses semblables pour leurs joies / autant que pour leurs peines / Don César envie Ruy Blas pour son amour impossible».

1.4.3. Cours 3 (Littérature francophone – 3^{ème} année - Pédagogie) :

L'enseignante commence par un rafraîchissement de mémoire portant sur une introduction théorique sur la francophonie. Elle distribue ensuite des notes sur Ramuz, un écrivain suisse dont elle a décidé de travailler un ouvrage en guise d'exemple. Les notes portent sur des éléments biographiques, les traits caractéristiques de son œuvre (style, univers romanesque, etc.). Il s'ensuit une lecture collective des notes truffées d'extraits tirés de l'un de ses ouvrages. Faute de temps, l'enseignante se contente, en se basant sur les notes distribuées, de parcourir les thèmes et le caractère des personnages du roman de Ramuz, et précise que normalement elle fait lire aux apprenants le roman en entier et leur fait faire l'analyse approfondie de certains extraits.

1.4.4. Cours 4 (Roman – 1^{ère} année - Lettres)

Le cours commence par une révision du plan du commentaire composé et des éléments devant figurer dans chaque partie. Il s'ensuit une distribution et une lecture collective de notes portant sur l'analyse des caractères de personnages de *La Princesse de Clèves*. Les apprenants lisent à tour de rôle et l'enseignante les interrompt de temps à autre pour expliquer un point qu'elle juge obscur ou pour donner l'équivalent d'un mot qu'elle juge difficile. Une étudiante demande si les notes sont à apprendre par cœur et l'enseignante de répondre que le par cœur n'est pas toujours à éviter et qu'il peut leur faire acquérir un nouveau vocabulaire et certaines tournures syntaxiques qu'ils peuvent réemployer par la suite dans leurs travaux.

Une autre séance est consacrée à la lecture collective d'un extrait (scène de la première rencontre entre M. de Nemours et la Princesse de Clèves), les apprenants lisent, l'enseignante reprend en paraphrasant, donnant des synonymes ou traduisant. Une étudiante fait la remarque qu'en regardant l'adaptation cinématographique du roman, elle n'a pas trouvé la Princesse de Clèves aussi belle qu'on le dit dans le roman ; l'enseignante lui répond que la beauté est relative et qu'elle doit être belle selon les critères du metteur en scène. Une autre se demande comment une dame du rang de la Princesse de Clèves, censée être, de plus, bien élevée par sa mère, se permet d'aimer un autre homme que son mari ; et l'enseignante de souligner que l'on est encore au

stade de la curiosité et que ses vrais sentiments ne sont pas encore nés, et que l'éducation reçue par l'héroïne sera à l'origine d'un conflit intérieur dont elle va souffrir.

L'approche de l'extrait reste cependant largement formelle ; on relève les mots clés, les champs lexicaux, les figures de style, et on essaie de situer l'extrait sur le schéma narratif quinaire.

1.4.5. Cours 5 (Textes littéraires – 2^{ème} année – Pédagogie) :

Par un jeu de questions-réponses, l'assistante teste la compréhension du texte : « qui est l'auteur ? le narrateur ? les personnages ? que font-ils ? ». Elle vérifie surtout la compréhension de certains mots qu'elle juge difficiles pour les étudiants. Le tout prend l'allure d'une paraphrase orale du texte.

Le professeur reprend le texte et vérifie si les apprenants sont parvenus à appliquer une grille d'analyse, qu'elle a dû leur avoir donné auparavant, au texte concerné (la lettre XXIV des *Lettres Persanes* de Montesquieu). La grille comprend comme entrées : le genre, le mouvement, le type, les thèmes, le registre, le but. Les apprenants répondent par bribes, utilisant des mots et des expressions qu'ils semblent avoir retenus par cœur. Le cours se clôt par un rappel fait par l'enseignante de la différence entre un commentaire composé et une explication linéaire.

1.4.6. Cours 6 (littérature francophone – 3^{ème} année – Pédagogie)

Le cours s'ouvre sur un rappel de la nécessité de la lecture, et de la richesse de la bibliothèque du département mise à la disposition des apprenants. Ensuite, l'enseignante s'attaque au texte au programme (un poème tiré des *Hosties Noires* de Senghor), elle le lit elle-même, le commente, l'interprète. Les étudiants ne sont invités à intervenir que très rarement pour répondre très brièvement à des questions qui s'insèrent dans la version du professeur. L'approche est plutôt thématique, mais l'enseignante se permet beaucoup de digressions, le texte devient prétexte à une réflexion libre sur le colonialisme et ses séquelles de la part de l'enseignante uniquement.

1.5. Analyse des données :

De ce qui précède, nous remarquons les « dérives technicistes » (Houdart-Mérot, 2004 : 226) que revêtent certaines lectures proposées par les enseignants ; de manière générale l'exploitation des textes littéraires reste majoritairement formelle, l'intérêt premier de l'enseignement de la littérature étant, pour beaucoup d'enseignants, linguistique et culturel.

D'autre part, la « critique de l'admiration », ayant remplacé la « pédagogie de l'admiration »⁵⁴ dont parle Houdart-Mérot, est bien présente dans les pratiques de lecture universitaire égyptienne. Le texte fait autorité, les apprenants sont invités à le comprendre voire à l'apprécier plutôt qu'à le critiquer, leur goût personnel a rarement droit de cité.

Les apprenants sont à la recherche d'un sens caché détenu par l'enseignant qui le leur suggère par un jeu de questions réponses ou le leur souffle à demi-mots ; ceci dans le meilleur des cas, car parfois excédé par la non réaction de ses élèves, leur lenteur ou simplement faute de temps, il donne directement sa version. Il existe « une bonne lecture » que les apprenants cherchent à atteindre en ignorant surtout leurs réactions premières et subjectives, ceci quand ils ne sont pas évalués pour « la simple assimilation du discours critique » (Séoud, 1997 : 119)

Les connaissances auxquelles les apprenants ont recours pour expliquer le texte ne sont pas en lien direct avec leur expérience personnelle du monde. Les questions que l'on pose aux apprenants les invitent rarement à donner un avis personnel, exprimer un jugement moral ou éthique ou se positionner subjectivement par rapport à ce qu'ils lisent. Ceux posés par les manuels et dont s'inspirent certains enseignants sont destinés à un lecteur modèle auquel le lecteur réel qu'est l'apprenant doit essayer de ressembler, dont il doit suivre le cheminement mental. Quand un apprenant se positionne subjectivement par rapport à ce qu'il lit ou qu'il donne un avis personnel, il le fait de sa propre initiative et non en réponse à un dispositif mis en place par l'enseignant pour encourager l'expression personnelle des étudiants.

En fait, beaucoup d'enseignants n'envisagent même pas la possibilité de faire de la place à l'expression personnelle et subjective de leurs apprenants et se croient contraints à rester objectifs et distants dans leurs approches des textes littéraires. Dans le meilleur des cas, ils ne laissent qu'une marge étroite à l'expression de l'interprétation de l'apprenant qui doit s'insérer finalement dans la maquette préétablie par l'enseignant. Les jugements personnels ne sont pas les bienvenus, et quand ils adviennent, ils sont conçus comme une parenthèse incongrue dans la lecture objective et sérieuse dont l'enseignant tient les fils. Les interprétations des étudiants ne peuvent donc se déployer que dans un espace bien circonscrit par l'enseignant. Un texte impose des limites bien définies que l'on ne peut dépasser et les interprétations doivent rester objectives et en lien direct avec le texte étudié. Cette position d'autorité de la part de l'enseignant est de nature à intimider les apprenants.

⁵⁴ Elle dominait les pratiques scolaires et universitaires de l'enseignement littéraire jusqu'au siècle dernier, et consistait à faire « (...) lire les œuvres au programme, choisies parce qu'elles sont admirables, et (...) expliquer en quoi elles sont admirables » (Houdart-Mérot, 2004 : 225)

Quant au choix du corpus étudié, il relève presque exclusivement de l'enseignant qui opte souvent pour les « incontournables » classiques au risque de choisir des textes sans intérêt particulier aux yeux de ses apprenants. Il est très probable que ces derniers ne trouvent pas les comédies de Molière aussi comiques que l'enseignant le croit ou qu'ils ne prennent pas goût à l'histoire d'amour d'Hernani et de Dona Sol.

Enfin, Les apprenants et les enseignants s'accordent sur le fait que les premiers n'ont pas assez développé d'habitus lectoral. Cependant, ce n'est pas à force de se plaindre ou en rappelant aux apprenants chaque cours qu'ils sont de mauvais lecteurs ou qu'ils ont les vacances d'été devant eux pour apprendre à lire qu'ils finiront par développer de bonnes habitudes de lecture, encore moins lorsqu'ils ne lisent pas dans leur langue maternelle. Si la motivation première de lire un ouvrage littéraire est le plaisir que l'on en tire, pourquoi se prendre au manque de lecture des apprenants lorsque l'on ne fait rien pour leur faire acquérir ce plaisir de lire ? Finalement, à moins que l'on ne soit sujet à une certaine obligation, on ne fait que ce qui nous procure du plaisir, c'est universel, naturel et humain.

2. Un tournant dans une pratique ancestrale :

2.1. La subjectivité de l'apprenant devenue objet de reconnaissance didactique :

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, nous devons « l'irruption de la subjectivité dans l'activité liseuse » (Langlade, 2004 : 82) dans le domaine de la didactique des langues aux travaux destinés à « l'esthétique de la réception ». Sans porter directement sur le processus d'enseignement-apprentissage, ces théories élaborées vers la fin des années 70 ont pourtant influencé les didacticiens et ont servi ainsi à replacer l'apprenant en tant que sujet lecteur au-devant des préoccupations didactiques et à réhabiliter sa subjectivité. Celle-ci a finalement droit de cité après avoir été longtemps ignorée par les approches dites internes : formaliste, textuelle, structurelle, biographiques entièrement tournées vers le texte et son auteur ou herméneutiques telles que la psychocritique et la sociocritique. De nouvelles tendances commencent à se dessiner, déplaçant « le centre de gravité de l'analyse : de l'auteur au lecteur, de la signification à la réception, du texte à ses effets » (Ansel, 2013 : 248) et favorisant l'apparition de nouvelles postures de lecture.

2.2. L'institution scolaire pointée du doigt :

Selon Langlade (2001 : 142), la marginalisation de l'approche subjective des textes littéraires par les pratiques mises en œuvre en milieu scolaire et universitaire remonte à la fin du XIXe siècle et coïncide avec la parution et la systématisation du fameux exercice d'explication de textes en classe de français. Elle répond à un souci lansonien

de « fonder une lecture savante, méthodique, conforme à l'authenticité du texte ». Cependant, il en résulte « une lecture scolaire qui (...) se nie elle-même comme expérience de lecture ». C'est cette même « ambition lansonienne » qui continue selon Langlade (2001 : 143) à inspirer les pratiques universitaires actuelles qui voient dans la lecture objective, rationnelle ou analytique une solution contre les égarements et les incertitudes des lectures passionnelles ou empiriques.

De son côté, Séoud (1997 : 115), à la suite de Pennac, accuse également la tradition scolaire d'avoir exclu le concept du plaisir des pratiques de classe. Le plaisir, vecteur et motif premier de toute lecture de fiction est synonyme de gratuité selon des représentations répandues en milieu scolaire (et universitaire), il est donc incompatible avec la « vocation scientifique de l'école et sa fonction sociale de préparation au marché de travail » (1997 : 116). Séoud y voit un « détournement » voire une « corruption », surtout, dans le cas de l'enseignement des « Belles Lettres », de l'intérêt premier de l'œuvre au nom d'une rigueur qui lui substitue un discours extérieur et des activités étrangères. Finalement plaisir et didactique semblent ne pas faire bon ménage, le premier étant, de prime abord, le résultat d'« une communion personnelle », le deuxième « une pratique de rationalité » (Séoud, 1997 : 117).

« L'exclusion ou tout au moins, la marginalisation de la subjectivité du lecteur est couramment affichée comme une condition de réussite de la lecture scolaire et universitaire. Ainsi pour présents et actifs qu'ils soient dans toute expérience de lecture littéraire un tant soit peu attentive à elle-même, les troubles, les émotions, les rêveries, les associations d'idées, voire les rapprochements impromptus, qui puisent leurs racines dans la personnalité profonde, l'histoire personnelle, les souvenirs littéraires ou d'instincts de vie de l'individu qui lit sont considérés comme des éléments parasites qui faussent, brouillent et embrouillent la réception d'une œuvre, ou pire, qui font basculer celle-ci hors de la littérature. » (Langlade, 2004 : 81)

L'implication personnelle du lecteur a toujours été perçue comme impropre, affective voire inculte et infantine ; le rôle de la tradition scolaire consistait justement à faire acquérir à l'apprenant-lecteur les habitudes d'un lecteur expert et lettré aux dépens de cette première lecture immédiate. Pour de nombreux didacticiens et enseignants, il n'y a donc de véritable lecture de textes littéraires qu'analytique. Toutes les pratiques pédagogiques mises en œuvre visent le développement d'un certain savoir-faire critique (quand elles ne réduisent pas à inculquer un discours critique préalablement préparé sur le texte) et négligent complètement les moyens de susciter l'émotion des apprenants ou de cultiver leur imaginaire.

Ceci conduit à une contradiction paradoxale entre les finalités affichées par l'institution scolaire qui prônent le développement de la lecture autonome et individuelle de ses apprenants et les pratiques mises en place pour les atteindre qui ne prennent pas en compte cette dimension individuelle et subjective de lecture.

Entre la volonté de donner goût à la lecture à leurs apprenants et la nécessité de leur transmettre un certain savoir sur l'œuvre, l'écrivain ou le courant littéraire, qu'ils jugent indispensables, c'est finalement le second souci qui prime chez les enseignants et finit paradoxalement par tuer le premier.

3. Fondements théoriques :

3.1. Distanciation et implication en « lecture littéraire » :

Collès et Dufays (2007 : 64-66) donnent quatre conceptions de la « lecture littéraire » :

La première conception est celle d'une lecture littéraire qui ne mérite pas son nom, selon Collès et Dufays, parce qu'elle ne s'intéresse pas à « l'acte de lecture en tant que tel » mais se réduit à « des pratiques de commentaire traditionnel » dont l'enseignant tient les filets.

La deuxième conception répond à une posture rationnelle qui exclut la dimension référentielle du texte et ne s'attache qu'au fonctionnement de ce dernier. C'est une approche liée à un savoir-lire analytique qui s'attache à l'étude des formes, thèmes, procédés d'écriture, etc. Les approches herméneutiques telles que les approches psychanalytique, intertextuelle, structurale, thématique, poétique ou sociologique relèvent de ce genre de lecture. Ainsi, « l'exercice intellectuel » l'emporte sur les « plaisirs émotionnels [pourtant] source première du besoin de lire ». (Collès et Dufays, 2007 : 66)

A l'opposé de la deuxième conception, la troisième est essentiellement psycho-affective et privilégie la dimension référentielle du texte. C'est la forme de lecture la plus répandue et la plus ordinaire. Pratiquée en classe, elle vise à restituer la lecture plaisir, celle qui se sert du texte comme support pour faire vivre des expériences émotionnelles et subjectives. En adoptant cette posture, le lecteur « va directement du signifiant à l'objet sans s'arrêter à la structure matérielle du signifiant » (Dufays, 1996 : 93). L'imagination, l'identification, la passion sont des éléments constitutifs de cette conception qui déscolarise ainsi la lecture littéraire pour la rapprocher d'une pratique sociale ordinaire.

La quatrième conception allie la posture de distanciation rationnelle à celle de la participation affective et la conçoit comme un va et vient dialectique entre les deux.

Cependant, c'est surtout le clivage entre la lecture comme distanciation critique et lecture comme participation psycho-affective qui revient le plus sous la plume des didacticiens. Ces derniers opposent la lecture ordinaire à la lecture lettrée, la lecture *playing* à la lecture *game*, la lecture jeu de rôles à la lecture jeu de règles, la lecture cursive à la lecture analytique, la lecture naïve à la lecture critique, la lecture herméneutique à la lecture heuristique, la lecture comme distanciation à la lecture comme participation, la lecture rationnelle à la lecture passionnelle.

Nous rapportons en guise d'exemple les propos de Canvat opposant lecture « cursive » à lecture « analytique » et illustrant l'une et l'autre d'activités pédagogiques :

« La lecture « cursive » est conçue comme incitative et extensive. Elle renvoie aux lectures effectuées en dehors de la classe, mais faisant l'objet dans la classe d'échanges (présentation orale d'un « coup de cœur », socialisation des lectures en réseaux autour d'un auteur, d'un genre, d'une école, participation au Goncourt des lycéens, préparation d'un café littéraire, présentation écrite d'une opinion sur une œuvre, un genre, une expérience de lecture ...). La lecture « analytique », pour sa part, renvoie aux activités méthodiques le plus souvent inspirées de la sémiotique ou de la narratologie, censées mieux assurer la recherche du (ou de) sens. Ce dispositif reprend clairement l'opposition entre *playing* (lecture « ordinaire ») et *game* (lecture « lettrée »). (Canvat, 2007 : 27)

3.2. La théorie de la lecture comme jeu :

C'est à Michel Picard que l'on doit la théorie de la lecture comme jeu. Dans le livre qui porte cette notion comme titre *La lecture comme jeu*, Picard décrit la lecture comme deux sortes de jeu, le *playing* ou le jeu de rôles, un jeu simulacre qui pourrait être comparé au jeu des acteurs sur scène et qui décrit l'attitude du lecteur s'abandonnant à l'illusion référentielle du livre et prenant goût à s'identifier aux personnages et à jouer le jeu ; par d'autres aspects, la lecture littéraire est *game* ou un jeu de règles qui exige la connaissance d'un certain nombre de codes, de stéréotypies et de règles, et repose sur l'intelligence, la réflexion et le sens critique. Et Canvat de commenter : «(...) impossible de lire sans entrer dans un jeu de rôles (ou / alors le livre nous tombe des mains), mais impossible de lire en ignorant tout à fait le jeu des règles littéraires (ou alors le livre devient incompréhensible) » (2007 : 25, 26).

A cet effet, Dufays considère que L'origine de la conception de lecture littéraire comme « un va-et-vient dialectique » (2005 : 93) entre la lecture distanciation et la lecture participation se trouve surtout chez Picard, dans son livre *La lecture comme jeu* où il distingue entre trois instances lectrices principales à savoir : le « liseur », le « lectant » et le « lisant » ou le « lu » (chez Jouve). Picard entend par le « liseur » le lecteur

physique (instance sensorielle), le « lu » le lecteur s'abandonnant à l'illusion référentielle (instance psycho-affective), et le « lectant » le lecteur critique qui garde ses distances avec le texte (instance intellectuelle).

L'idéal serait donc d'intégrer dans une même activité de lecture littéraire les deux postures de participation et de distanciation, les concevoir comme deux activités complémentaires. Néanmoins, la didactisation accrue de la lecture littéraire l'a technicisée au point de rompre parfois complètement avec la lecture ordinaire. L'école valorise la posture de distanciation à celle de la participation. Tout ce qui relève de l'affectif (images mentales, jugement personnel, processus de représentation, ...) est banni. Cette valorisation a accru la distance entre les deux modes de lecture pour finir comme totalement contradictoires.

3.3. « Postures de lecture » d'après une expérience de Dominique Bucheron :

Dominique Bucheron⁵⁵ (cité par Vibert, 2013 : 6) a réussi à dégager cinq « postures de lecture »⁵⁶ (concept qu'elle a construit ainsi que Martine Burgos) suite à une expérience menée par qui a consisté à faire lire une nouvelle à des élèves de 3^{ème} et de leur demander ensuite de rédiger une page de commentaire libre.

Le texte tâche : l'apprenant aborde le texte littéraire comme une tâche scolaire, une contrainte à réaliser. Son analyse technique du texte ne débouche pas forcément sur une construction du sens. La lecture reste superficielle, confuse et sans signification apparente.

Le texte action : la lecture se situe au niveau mimétique ; le lecteur se projette dans l'action, s'identifie aux personnages, essaye de comprendre la logique de leurs actions, n'hésite pas à les juger selon son propre système de valeurs. Bref, il joue le jeu.

Le texte signe : le lecteur s'attache au niveau symbolique du texte, il questionne les idées et les thèmes qui s'en dégagent. Le texte est lu comme une métaphore qu'il s'agit de déchiffrer

⁵⁵ Dominique Bucheton, « Les postures du lecteur », in Demougin (Patrick) et Massol (Jean-François), coord., *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999.

⁵⁶ Elle définit les postures de lecture comme des « modes de lire devenus non conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que des spécificités du texte. » ou « schèmes pré-construits d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque face à une situation ou une tâche donnée. Se sont construits dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire des élèves ».

Le texte tremplin : le texte n'est qu'un prétexte à des réflexions personnelles, le lecteur décolle vite du texte pour se laisser aller à des développements personnels.

Le texte objet : le lecteur aborde le texte de l'extérieur, il analyse les formes et les procédés techniques mis en œuvre et leur impact sur la construction du sens.

4. De la nécessité de faire de la place à la « lecture ordinaire » ou subjective en classe :

4.1. La « lecture savante » n'est pas toujours « savante » :

Nous avons déjà souligné que la lecture analytique ou savante a toujours été perçue comme supérieure à la lecture ordinaire ou subjective. Le lecteur ordinaire est considéré par la critique universitaire comme un ignorant qui n'arrive pas à décoller du référent, à lire entre les lignes, à atteindre l'aspect symbolique du texte tandis qu'un lecteur analytique est un lecteur averti, capable de mobiliser un arsenal d'outils d'analyse pour accéder à la polysémie du texte, au sens caché qu'un lecteur profane n'est pas en mesure d'atteindre. La lecture analytique est également considérée comme plus rationnelle et objective pour avoir exclu la subjectivité du lecteur.

Cette vision élitiste repose donc sur deux présupposés à savoir que la lecture profane est toujours mauvaise, vu que l'ultime objectif de la lecture est l'explication, le décryptage d'un sens profond et que la lecture savante est nécessairement savante, rationnelle et constitue un progrès par rapport à la première.

« Mais qui pour décider de cette insidieuse hiérarchie ? » se demande pertinemment Yves Ansel avant de répondre : « les lecteurs savants évidemment » (2013 : 257). Là il décide de soumettre cette présumée évidence à un examen critique :

« Un savoir s'évalue à ses résultats. Or, quels sont les résultats probants, indiscutables de la « lecture littéraire » ? (...) oui quels sont les apports véritables de la critique universitaire ? car ce qui ne peut manquer de frapper en effet, c'est qu'en dépit de la multiplication des colloques, thèses, articles et programmes de recherches, les lectures académiques massivement tournent en rond, n'avancent (presque) pas. » (2013 : 257)

Ansel, à la suite de Thibaudet, distingue la critique universitaire ou celle des professeurs de la critique spontanée (celles des salons, des journalistes) et de celle des écrivains ou des créateurs. La critique universitaire (celle qui nous intéresse dans ce contexte) s'est toujours considérée comme la plus objective et impartiale car

désintéressée et ne prétendant ni « servir la réalité ni de se servir des textes » (2013 : 259). Or, c'est précisément cette gratuité, qu'affichent inlassablement les partisans de l'art pour l'art, qui fait que l'approche pragmatique des créateurs ou d'un engagé passionné, qui se servent des textes pour une fin précise, donne de meilleurs résultats (cf. Ansel, 2013 : 260-261).

« L'œil académique louche curieusement : un tout petit œil sur le texte à lire, un très grand œil ouvert sur le déjà-dit, sur les discours d'escorte antérieurs, sur les références révérees, sur la sacro-sainte bibliographie. Les effets pervers de ce strabisme très divergent. Loin d'aider à lire, les montagnes bibliographiques, les exégèses universitaires qui se recopient, qui se greffent, qui « s'entreglosent », qui « s'entent les unes sur les autres » (Montaigne), écrasent la lettre des textes, enterrent les œuvres sous des tonnes de gloses mortes qui bouchent la vue. Les « lectures savantes », *prisonnières et victimes des « lectures savantes »*, tournent fatalement en boucle, une ratiocinante et stérile circularité qui ruine toute prétention à une (inconditionnée) lucidité supérieure, qui réduit à rien la position de surplomb que, spontanément, la critique universitaire s'octroie fort généreusement » (Ansel, 2013 : 262)

L'héritage critique fonctionne comme des œillères qui empêchent que les textes soient littéralement et librement lus au profit d'interprétations qui sont parfois arbitraires voire délirantes. Le symbolique a ouvert le champ (uniquement à l'élite critique) aux interprétations les plus fantaisistes, partielles ou insensées que personne n'a osé remettre en question, non faute d'outillage analytique ni d'experts de lecture mais parce que ces experts mêmes sont prisonniers de préjugés, de contraintes institutionnelles, voire de « douanes mentales » (Ansel, 2013 : 263) qui les ont, par exemple, empêchés de traiter de l'aspect colonial ou sexiste de *L'Etranger* de Camus parce que ce sont là des questions qui « fâchent » et qu'il conviendrait d'éviter. De même, la connotation et la polysémie présumée de tout texte littéraire ont été le prétexte aux interprétations les plus fantaisistes de la part des critiques herméneutiques qui s'autorisent à lire entre les lignes tout ce qu'ils veulent lire, à forger des fictions interprétatives. Faisant allusion à l'analyse de *Sarrasine* faite par Barthes *S/Z*, Ansel se montre très critique :

« Sans l'inestimable connotation, R. Barthes aurait dû mettre la clé sous la porte, n'aurait pu dérouler son « explication de texte » au long cours, et voir dans le Z tout à la fois « la lettre de mutilation », « de la déviance », la « blessure du manque », la « castration » (...) il n'y a aucune limite aux dérives des associations libres » (Ansel, 2013 : 266)

De son côté, Pierre Bayard montre dans son *Enquête sur Hamlet*, que les lectures critiques que l'on a tendance à prendre pour les plus objectives portent les empreintes personnelles de leurs auteurs si bien qu'il est « difficile, quand on lit certaines des lectures d'Hamlet, de croire que les critiques parlent du même texte. Mais c'est qu'effectivement ils parlent, à partir d'une œuvre commune, d'un texte devenu pour chacun différent. » (Bayard, 2002 : 162).

La connotation a donc été un refuge autorisant les digressions et les interprétations parfois insensées que l'on n'oserait pas cependant contester sous peine d'être taxé d'ignorance ou de ridicule. La victoire du symbole sur la lettre a placé la critique littéraire herméneutique au-delà des critères du vrai et du faux, requis pourtant par tout véritable discours scientifique.

Au-delà du vrai et du faux, ancré dans le royaume enchanté de la polysémie, de la connotation, la critique littéraire est une forteresse imprenable, inexpugnable, *inattaquable* : tout herméneute a toujours raison, les contresens (qui n'existent pas/plus !) sont toujours beaux, les textrapolations sont toutes admises, tous les dé-lires sont accrédités et les lectures « infalsifiables ». » (Ansel, 2013 : 270)

La lecture analytique n'est donc pas toujours aussi « savante » qu'on le pense. Dissérer de tout et de rien, trouver du sens là où il n'y en a pas ne peut être plus méritoire qu'une lecture ordinaire qui s'attache à la lettre du texte.

4.2. Une lecture « littéraire » ne se réduit pas à la distanciation :

Selon Canvat, l'École (ou l'Université) aurait trouvé dans la lecture analytique « une voie royale » pour « démocratiser l'accès à la lecture et mieux assurer l'efficacité et le partage de celle-ci en débarrassant le commentaire littéraire d'un impressionnisme socialement marqué » (2007 : 28).

Cependant, négliger la dimension référentielle et événementielle des ouvrages littéraires au profit de leur analyse objective revient à négliger leur source d'attrait essentielle. Ne prendre en compte que les enjeux rationnels de la lecture littéraire risque de lui ôter une grande part de sa substance, voire sa raison d'être première et de lui donner une image austère d'une pratique élitiste, savante, et inaccessible à bon nombre d'apprenants.

«(...) quand elle se fait exclusive, la posture de distanciation n'échappe pas aux accusations d'artifice scolastique et d'élitisme socioculturel et devient, pour beaucoup, la source d'un écart dommageable entre la

lecture scolaire et les pratiques sociales de référence. »
(Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 : 92)

En prenant ses distances avec la lecture « ordinaire » ou « naïve » au profit de la seule lecture « analytique » ou « méthodique », l'École évacue donc purement et simplement ce qui reste finalement la forme d'appropriation des livres la plus répandue et la plus normale et contribue paradoxalement à tuer le goût des apprenants pour la lecture et d'accentuer leurs réticences vis-à-vis du monde des livres.

Dufays va jusqu'à ôter à ce régime de lecture analytique le qualificatif « littéraire » :

« Dans la mesure où ils [les enjeux didactiques en place] se fondent sur le dépassement des pratiques spontanées et le contrôle des émotions subjectives, ils ne suffisent pas à définir une lecture méritant d'être qualifiée de « littéraire »
(Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 : 92)

4.3. La lecture subjective est une exploration de soi :

Jouve (2004 : 106-110) distingue une « subjectivité nécessaire » ou « légitime » d'une autre « accidentelle ». La « subjectivité nécessaire » est dictée par le texte même. Les représentations mentales suscitées par la lecture et dues à « l'incomplétude structurelle de l'œuvre » en est la parfaite illustration. Ces images mentales puisées dans les souvenirs personnels sont nécessairement affectives. La subjectivité du lecteur est également sollicitée, sur le plan intellectuel, par les « lieux d'incertitude » du texte, ces passages qui prêtent à équivoque, les non-dits, les blancs, ... et qui demandent, de ce fait, la participation subjective de l'instance lectrice.

La subjectivité accidentelle, elle, n'est pas appelée par le texte, et peut même aller à l'encontre du texte lu. Les réactions affectives du lecteur peuvent parfois fausser le sens du texte et être à l'origine de nombreux contresens. Néanmoins, elle est, de ce fait même, très révélatrice de l'identité du lecteur ; confronter ce que le texte dit et ce que le lecteur fait dire au texte est hautement significatif. Le lecteur peut dès lors prendre distance avec ses propres réactions et se remettre en question.

4.4. La lecture subjective aide à développer chez l'apprenant les attitudes d'un lecteur autonome :

Langlade (2002 : 26) ainsi que Canvat (2007 : 33) rappelle que l'un des objectifs essentiels de l'enseignement de la littérature en classe de FLE et de FLS est de former de vrais lecteurs en leur donnant « le goût et les moyens d'une lecture autonome ». Un lecteur autonome est un lecteur capable de se frayer un chemin dans le monde des livres, de faire des choix, de définir ses centres d'intérêt, de faire des lectures

sélectives, partielles, à son rythme et à son goût, de débattre de ce qu'il a lu, etc. ; le former ne va pas sans concessions et flexibilité :

« Désormais, la quête de l'épanouissement culturel exige que l'on abandonne au moins de temps à autre la morale du devoir pour lui substituer ce devoir de plaisir (...) l'acte éducatif culturel consiste alors à offrir plus souvent des situations où le jeune lecteur découvrira, par exploration personnelle et progressive socialisation, de légitimes plaisirs. Cette didactique culturelle est amenée à couvrir le corpus des livres proposés ou suggérés, voire tolérés (des bandes dessinées aux romans policiers ou à la littérature de jeunesse), et tend à privilégier la convivialité entre lecteurs et l'originalité ou même l'inventivité de chaque lecture » (Privat, 1995 : 136)

Réduire le fossé constaté entre les finalités affichées et les moyens mis en œuvre pour les atteindre, entre l'exaltation de la lecture autonome des apprenants et la négligence de leurs expériences personnelles de lecture exige de remplacer par moments le traditionnel exercice d'explication de textes ou de commentaire composé par une activité de lecture où l'enseignant troquera son rôle de lecteur expert à celui d' « éveilleur de plaisir » (Dufays, 2005 : 145)

4.5. La lecture subjective est une « lecture-plaisir » :

Reconnaître à l'apprenant sa place en tant que sujet lecteur et sa primauté sur le corpus à enseigner et les méthodes adoptées revient à reconnaître son droit au plaisir.

« Il n'est plus douteux aujourd'hui qu'un minimum de liberté laissée aux apprentis-lecteurs constitue une condition nécessaire pour leur accès à une pratique de lecture autonome et épanouissante. L'initiation au plaisir de lire n'est en rien un élément « second » ou accessoire de / l'apprentissage de la littérature, mais un élément indispensable pour que cet apprentissage revête un sens et soit perçu comme réussi. » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 : 143-144)

Une large part du plaisir, le lecteur la doit à l'illusion référentielle. Dénigrer cette dernière, comme indigne d'une approche sérieuse d'une œuvre, revient à négliger la source d'attrait première d'une œuvre littéraire qui tient avant tout aux émotions qu'elle suscite chez le lecteur qui se trouve affectivement confronté à des événements, des personnages, s'identifiant, rêvant et s'inquiétant avec eux.

L'imaginaire libère des contraintes de la vie quotidienne en faisant vivre le lecteur d'autres vies par procuration, en lui permettant d'oublier pendant un moment les difficultés et les soucis qui l'entourent dans sa vie réelle.

Il est prioritaire qu'un enseignant de littérature, surtout lorsqu'il a affaire à des étudiants non lecteurs, essaye de développer un plaisir qui soit à leur portée, en exploitant l'aspect imaginaire des textes. C'est à l'aspect référentiel et linéaire du texte qu'un lecteur s'attache en premier lorsqu'il parcourt un texte ; Jouve rappelle que « le texte est d'abord conçu pour être lu dans sa progression temporelle (que l'on songe aux effets de suspense du roman policier) » (Jouve, 1993 : 18).

La dimension ludique dépend largement de cette forme de lecture naïve. Langlade parle de « jeu d'ombre et de lumière de nos rêves et de nos fantasmes » (2002 : 38) tandis que Jouve souligne que « Ce jeu entre le texte et le lecteur – un des charmes essentiels de la lecture – est entièrement fondé sur la linéarité du récit. » (1993 : 18).

Selon Séoud, en contexte FLE, la motivation du plaisir dans le rapport au texte littéraire doit s'affirmer d'une manière encore plus évidente, étant donné qu'un apprenant de FLE étudie moins une littérature étrangère pour y puiser des « valeurs » quelconques qu'il pourrait trouver dans la littérature nationale, que pour y tirer du plaisir lors de son apprentissage d'une langue étrangère. (1997 : 117-118)

Considérée comme une forme primaire d'appropriation des textes, la lecture mimétique reste la plus intensément vécue car « le propre de l'enfant qui lit en nous » (Picard, 1986 : 116). Elle est d'autant plus essentielle en contexte FLE parce qu'elle plonge l'étudiant « en immersion » dans les textes et favorise ainsi un contact intensif avec la langue cible (Collès et Dufays, 2007 : 64)

4.6. La lecture subjective est signe d'authenticité en classe :

Dans la société, la lecture utile, pragmatique est la plus courante. On lit pour s'informer, pour apprendre, pour appliquer, ou même pour passer le temps, pour rêver ou tirer du plaisir, bref, on lit pour tirer un certain profit. Dans la lecture des œuvres littéraires, « c'est l'univers représenté qui prime : attentif aux contenus humains, le lecteur cherche dans les textes des problèmes moraux ou métaphysiques, des expériences de vie imaginaires » (Canvat, 2007 : 22). Alors que « lire pour expliquer » ou commenter reste un mode de lecture marginale pratiquée uniquement à l'école ou l'université et ne répondant à aucune pratique authentique de la vie courante. Il s'agit là en fait d'une pratique minoritaire qui assujettit le lecteur à l'écrit et non l'inverse comme c'est le cas de la lecture ordinaire. Nul ne songerait spontanément à lire un texte pour lui-même, pour le commenter, pour le lire surtout s'il ne représente aucun intérêt pour lui. Les arguments de l'art pour l'art ou la culture pour la culture ne suffisent toujours pas à répondre de la gratuité de la lecture littéraire.

La finalité du plaisir dans le rapport au texte littéraire peut donc être signe d'authenticité, parce que, comme le souligne Séoud (1997 : 117), Flaubert n'a pas écrit *Madame Bovary* à l'intention des idéologues ou des philologues, encore moi pour « fournir des sujets de baccalauréat », mais bien pour le plaisir de ses lecteurs.

Rachdan souligne que, contrairement aux textes dits authentiques mais dont l'usage dont on fait en classe ne correspond pas à leur vocation première, avec les textes littéraires, « le caractère authentique est préservé, non seulement au niveau du texte en tant que tel, mais aussi au niveau de la situation même d'apprentissage, qui coïncide parfaitement avec la vocation première de ce genre de textes destiné essentiellement à la lecture proprement dite. » (2003, 37)

Or détourner le texte littéraire de sa vocation première nie la dimension d'authenticité qu'aurait pu introduire son usage en classe. Séoud souligne que pour rester fidèle à la logique didactique d'authenticité en classe, il conviendrait d'opter pour « une autre orientation pédagogique qui, sans être exclusive de la première, mettent l'accent sur la finalité du plaisir dans le rapport avec les textes plutôt que la découverte de leur sens pluriel », (Séoud, 1997 : 117)

L'authenticité de la lecture littéraire en classe suppose de prendre en compte les lectures spontanées et singulières des apprenants lors de l'étude d'un texte littéraire, de rétablir « l'expérience intime de la littérature » (Langlade, 2002 : 23). Paradoxalement, les adeptes de la lecture méthodique y voit également un moyen de respecter l'authenticité du texte en évitant les égarements et les incertitudes des lectures empiriques et en respectant « les droits du texte » dont parle Eco : « les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte » (les limites de l'interprétation, 1992 : 17). Cependant, les pratiques qui en résultent ne respectent pas l'authenticité de la vocation du texte, celle de la lecture libre.

Nous pouvons lire sur la quatrième de couverture de *Comme un roman* de Daniel Pennac les dix droits imprescriptibles du lecteur : « Le droit de ne pas lire. Le droit de sauter des pages. Le droit de ne pas finir un livre. Le droit de relire. Le droit de lire n'importe quoi. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible). Le droit de lire n'importe où. Le droit de grappiller. Le droit de lire à haute voix. Le droit de se taire ». Or, que resterait-il du plaisir de lire si les apprenants lecteurs ne peuvent jouir d'aucun de leurs droits en tant que lecteurs authentiques ?

Réhabiliter la lecture personnelle en classe et la conjuguer à la lecture collective permet de remédier au caractère artificiel d'un cours de lecture littéraire uniquement basé sur l'analyse objective et méthodique des textes.

4.7. La lecture subjective est garante de la motivation :

Faire de la lecture d'un texte littéraire autre chose que le « rituel d'un exercice » (Vibert, 2013 : 3) sert aussi à tromper l'ennui des apprenants et à susciter leur motivation. Selon Séoud, l'institution scolaire n'a jamais posé la motivation « en termes de priorité ou d'objectif » et l'a toujours relégué au statut d'« accessoire » au profit du « savoir ». (1997 : 118). Une situation aggravée par la technicité qui a gagné la lecture des textes littéraires à l'École et à l'Université, responsable pour une large part, selon Compagnon, de la perte de la motivation à lire : « la technique a constitué un refuge dans une neutralité commode : on parlait des formes, non des contenus, de l'argumentation, non des autorités, car la littérature ne renvoie qu'à elle-même, elle se définit par son autonomie esthétique, au risque de l'autisme » (2000 : 142).

Beaucoup de pratiques de classe donnent la priorité à la maîtrise des méthodes d'analyse aux dépens de texte même objet d'analyse quand elles ne se réduisent à la simple inculcation d'un discours critique tout fait. Il en résulte des apprenants qui sont capables de disserter sur des œuvres qu'ils n'ont même pas lues.

« Il est temps d'inverser la tendance : nous avons à former non des littérateurs mais des lecteurs. A quoi bon, d'ailleurs, former des critiques ou des apprentis critiques littéraires, quand les gens ne lisent simplement pas ? » (Séoud, 1997 : 118, 119)

Dans son article « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », Rolland Viau⁵⁷ énumère dix conditions à faire remplir aux activités proposées par l'enseignant pour motiver l'apprenant : entre autres être authentique, signifiante aux yeux des apprenants, susceptible de les responsabiliser en leur permettant de faire des choix, de les impliquer et leur permettre d'interagir.

Motiver les apprenants passe avant tout par la remédiation à leur absence d'engagement, ceci en les invitant à s'impliquer personnellement

4.8. La lecture subjective sert à susciter l'engagement de l'apprenant :

Une solution possible à l'absence d'engagement des étudiants est de les inviter à « s'exprimer sur leurs plaisirs et déplaisirs » lors de la lecture d'un texte littéraire en classe. Du reste, Vibert souligne que ce manque d'engagement est tout à fait naturel

⁵⁷ <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html>
Correspondance, CCDMD, vol.5, n°3, février 2000

puisque « la lecture analytique entend former un lecteur habile à répondre aux injonctions du texte et ce lecteur en tant que sujet n'a guère voix au chapitre » (Vibert, 2013 : 12) d'où sa non motivation.

En lisant, chacun convoque son « expérience éthico-pratique du monde » (Canvat, 2007 : 22) : ses goûts, ses problèmes, son système de valeurs, etc. qui permettent son investissement subjectif. Ce dernier revêt, selon Vibert citant Langlade et Fourtanier, cinq formes qu'ils nomment « activité fictionnalisante » (2013 : 8) :

- « la concrétion imageante et auditive : le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre
- « l'impact esthétique : le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles
- « la cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui peut paraître incompréhensible aux yeux du lecteur.
- « L'activité fantasmatique : le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire.
- « la réaction axiologique : le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages. »

La concrétion imageante et auditive, la cohérence mimétique et l'activité fantasmatique relèvent des processus d'identification et d'illusion référentielle et font partie intégrante de l'expérience intime des textes littéraires.

Sur le plan axiologique, le lecteur est amené à porter des jugements moraux et des jugements de goût sur ce qu'il lit. Se référant à son propre système de valeurs et à son histoire personnelle, il approuve ou conteste l'action des personnages, comprend ou rejette les faits, bref, reconfigure le texte, se l'approprie.

Libérer la parole des étudiants, autoriser l'expression de leurs émotions, identifications, jugements bref de toutes formes de réactions, même les plus négatives, est de nature à remotiver les étudiants, surtout ceux en difficulté, quitte à s'éloigner par moments du texte.

« Il importe que le lecteur s'implique personnellement dans les débats soulevés par les textes littéraires. Sans la prise en compte de l'enjeu existentiel de ces questions, il risque de tomber dans la dérive formaliste qui réduit la pensée à de la rhétorique persuasive, voire de la sophistique » (Lebrun, 2005 : 75)

L'expérience personnelle et subjective de lecture ne constitue pas une pratique qui se trouve à l'opposé de l'analyse méthodique des œuvres mais pourrait se marier à cette dernière en la précédant ou l'accompagnant.

4.9. La lecture subjective a une nécessité fonctionnelle :

Prendre en compte les lectures singulières des apprenants avant d'entamer l'analyse d'un texte littéraire ne sert pas seulement à les motiver mais présente une nécessité fonctionnelle pour le bon déroulement du cours. Les images mentales que la lecture provoque chez eux, les scénarios personnels qu'elle suscite peuvent entraver ou au contraire faciliter l'analyse ultérieure. Prendre appui sur les réactions spontanées des apprenants-lecteurs peut se révéler utile pour les aider à effectuer une lecture plus élaborée par la suite. Ces réactions sont la manifestation de « l'investissement fictionnel » de l'apprenant en tant que lecteur dont nous venons de mentionner cinq manifestations.

Il serait intéressant de solliciter, par exemple, l'activité imageante des apprenants en leur demandant comment ils ont imaginé tel personnage ou comment ils le dessineraient, puis prendre appui sur ces représentations mentales pour construire l'analyse du texte. En d'autres termes, mettre les configurations mentales des apprenants au service de la compréhension et de l'interprétation du texte et passer ainsi des lectures singulières et subjectives à une lecture collective et distanciée. Du reste, ces images mentales naissent inconsciemment à la lecture d'une œuvre dont une adaptation cinématographique peut décevoir par la suite parce que ne correspondant pas à la concrétion imageante du lecteur. Il y a là un moyen de libérer la parole des apprenants les plus réticents surtout si l'enseignant commence par dire ses propres impressions de lecture.

Enfin, si l'idéal serait d'allier lecture naïve et lecture académique et de « penser la relation entre lecture ordinaire et lecture lettrée sur le monde du continuum plutôt que de la rupture » (Dufays, 2005 : 97), nous nous intéresserons en ce qui suit exclusivement à la « lecture subjective » et à sa traduction en pratiques pédagogiques vu que c'est cet aspect de lecture qui a longtemps fait défaut dans les approches en vigueur dans nos institutions universitaires.

5. Du côté de la pratique :

5.1. Théorie anti-exégétique de la lecture :

On doit la notion de « théorie anti-exégétique de la lecture » à Henri Besse. Elle consiste à faire « la part belle à l'apprenant lecteur » et à contester toutes les

méthodes et pratiques de classe privilégiant « les savoirs sur l'auteur [et le contexte] et les commentaires du maître » (Séoud, 1997 : 121) aux dépens de l'appréciation réelle de l'œuvre.

Séoud emprunte à Valéry l'expression « développements parasites » pour désigner les développements dont l'enseignant se sert pour introduire le texte littéraire, et qui font que l'on parle parfois « autour » plus que « sur » le texte.

D'autre part, expliquer les textes décourage d'en poursuivre la lecture car cela est étranger aux normes d'usage ordinaire, et amène à ce que l'on boude le texte au lieu de motiver sa lecture. Trop parler du texte n'est pas de nature à attiser la curiosité de l'apprenant.

Les morceaux choisis font partie également des ingrédients qui font que « l'amour des livres ne soit pas contracté » (Séoud, 1997 : 123). Portant mal leurs noms, ils sont tronqués et imposés par l'enseignant qui, lui, les a choisis, lus, relus et disséqués pour parfois bloquer l'interprétation hésitante des apprenants intimidés par l'interprétation élaborée et savante de leur enseignant qui, quand il ne leur impose pas sa version, leur souffle à demi-mots ce qu'il y a à relever ou ce qui mérite d'être analysé.

Dans son livre *Pour une didactique de la littérature*, Séoud reprend et développe deux notions clés à prendre en considération si l'on veut « développer en contexte scolaire une activité suffisamment conforme aux usages ordinaires du livre pour qu'on ait envie d'en poursuivre la lecture seul » (Séoud, 1997 : 135)

5.1.1. La lecture-aventure :

« la lecture heureuse suppose qu'on recrée en classe certaines des conditions de lecture réelles, et qu'on mette par conséquent l'apprenant-lecteur en position d'inventer – comme tout lecteur en situation naturelle – le texte, d'y participer de toute sa personne » (Séoud, 1997 : 125) partir à l'aventure du texte quitte à s'y égarer. Une lecture où l'on peut s'abandonner à des rêveries, partir sur des souvenirs personnels. Selon Séoud, un écrivain écrit moins pour « être suivi pas à pas, compris et décortiqué » (1997 : 126) que pour lancer ses lecteurs sur « la voie de la création (...) de l'imagination et de l'émotion ».

5.1.2. Le sens évoqué :

A la suite de Besse, Séoud distingue trois niveaux de compréhension lorsqu'il est question de textes littéraires : « celui du sens littéral (ce que le texte dit), celui du sens signifié (ce que veut dire l'auteur ou peut vouloir dire) et celui du sens évoqué (ce que le texte nous dit à nous lecteurs) » (1997 : 127). Ce dernier est à prendre en considération sur le plan didactique si l'on veut restituer la lecture plaisir en classe. Le

sens évoqué naît de la rencontre du lecteur avec le texte, « il est lié organiquement à l'expérience personnelle du lecteur et à ses conditions propres » (1997 : 129) et diffère donc d'un lecteur à l'autre. Fortement marqué par la subjectivité liseuse, le sens évoqué valorise le rapport au texte plus que le texte même et reste « totalement indépendant de la connaissance de son auteur, et donc de tout élément d'histoire littéraire » (1997 : 128). Ceci dit, la lecture faite par l'enseignant restera plus du côté du sens littéral et du sens signifié que celui du sens évoqué mais se démarquera d'une explication traditionnelle du texte par le fait que la version de l'enseignant ne fera pas figure d'une reprise rectifiée de celles des apprenants et ne sera pas imposée comme la seule valable. (cf : Séoud, 1997 : 131)

Les dispositifs déployés par un enseignant qui reconnaît à ses apprenants le droit à la singularité doivent permettre à la subjectivité des apprenants de s'exprimer « avec tous les aléas affectifs, sociaux et cognitifs que cela comporte » (Mercier, 2010 : 190). Pour réconcilier la singularité des lectures avec l'hétérogénéité de la classe, Mercier, s'inspirant d'un modèle didactique proposé par Jorro, pose deux critères à être observés en classe de lecture : le critère d'autorisation et celui du climat.

5.1.3. Le critère d'autorisation :

Le critère d'autorisation suppose que l'enseignant s'intéresse au processus même de compréhension-interprétation de l'apprenant et non uniquement au produit fini. Il l'accompagne dans sa démarche de construction de sens avec toutes les hésitations, agencements d'idées, modifications, questionnements qu'elle comporte. Ce qui revient à privilégier une posture d'ouverture et de disponibilité de la part de l'enseignant à la posture traditionnelle du détenteur du savoir, à qui revient toujours le dernier mot, même après avoir donné la parole à ses apprenants. Ces derniers sont moins en attente du sens reconnu comme valide par l'enseignant que ce dernier est à l'écoute de la singularité de leurs interprétations. « Le but est aussi de laisser s'exprimer ce qui risque de lever des résistances à l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires, par exemple les échos sociaux, affectifs et cognitifs des lectures singulières » (Mercier, 2010 : 191).

Cette posture ne va pas à l'encontre de la nécessité de l'expertise de l'enseignant en matière de littérature et de la transmission d'un certain savoir sur des concepts et des compétences incontournables. Elle exige par contre que l'enseignant fasse plus de place à la parole des apprenants « sans la discréditer, sans systématiquement faire intervenir sa compétence de « grand lecteur » » (Mercier, 2010 : 192), et qu'il soit attentif aux référents de ses élèves.

5.1.4. Le critère du climat :

Le critère du climat est en lien direct avec le critère d'autorisation. Il contribue à contrer les intimidations et les inhibitions qui pourraient bloquer la parole aux apprenants en libérant l'expression et en créant un climat de confiance et de respect. L'enseignant se doit de donner à ses élèves le temps de lire, d'échanger et de négocier le sens. Le choix du corpus étudié est également décisif pour éveiller l'intérêt des apprenants. Il conviendrait de choisir des textes littéraires qui « écorchent la conscience » (Rouxel, 2004 : 143), suscitent des émotions, soulèvent des questionnements éthiques, moraux, idéologiques. L'enseignant peut également se poser lui-même en sujet lecteur et non seulement en lecteur expert, ceci est de nature à atténuer les inhibitions que pourraient ressentir des apprenants qui n'ont pas pris l'habitude de laisser parler leur subjectivité en public. Respecter les critères d'autorisation et de climat par l'enseignant revient à ce qu'il reconsidère son rôle en classe, son attitude vis-à-vis de la parole de ses élèves et le choix du corpus enseigné.

5.2. Les difficultés de la pédagogisation de la subjectivité :

Les difficultés d'une réelle mise en place d'un dispositif permettant la prise en compte de la subjectivité des apprenants en cours de littérature se résument normalement en ce qui suit :

- L'enseignant doit répondre à des contraintes institutionnelles qui l'obligent à observer un programme avec un contenu, des méthodes en vue d'atteindre des finalités précises
- Les dispositifs qui tiennent compte de l'investissement subjectif des apprenants risquent de cantonner les pratiques de classe en des activités peu exigeantes qui ignorent le travail réflexif qu'exige toute lecture sérieuse.
- La difficulté de satisfaire tous les goûts à la fois surtout dans une classe qui peut compter autant de subjectivités que d'étudiants, une situation qui risque de « transformer la classe en un croisement ou un affrontement de subjectivités » (Dufays, 2005 : 144-145)
- Le plaisir est imprévisible et n'est pas reproductible à souhait.

Et comment les contourner ?

- Malgré les contraintes institutionnelles, l'enseignant, surtout à l'Université, dispose toujours d'une marge de liberté qu'il peut investir pour faire plus de place à la subjectivité de ses apprenants.
- Tirer parti des avantages du texte littéraire ; les théories critiques auraient beau évoluer, c'est la mimésis qui attire finalement le lecteur, fait naître le plaisir de

lire et l'entretient. La possibilité de s'identifier aux personnages, de rêver avec eux, de s'inquiéter de leur sort, de compatir avec eux, de se reconnaître dans certains passages, attire plus que l'analyse froide et placide du texte.

- Prendre soin de choisir des textes littéraires susceptibles de faire réagir les apprenants et non seulement en fonction des problématiques littéraires à illustrer ; comme ceux comportant une charge émotive forte ou présentant un conflit de valeurs qui pourrait présenter un certain intérêt aux yeux des apprenants. Prendre en compte également que les œuvres littéraires dont les apprenants sont séparés par une grande distance temporelle se prêtent moins à une lecture participative vu l'effort déployé pour reconstruire l'univers de sa production et le comprendre.
- La situation du groupe-classe, malgré son caractère artificiel par rapport à l'activité de lecture, par essence individuelle, peut être avantageuse, selon Séoud, en raison du nombre même des apprenants qui auront sans doute des choses à partager. L'enseignant peut justement tirer parti de l'affrontement des subjectivités et des échanges qu'il génère pour les amener à trouver une clé pour l'interprétation du texte.
- Encourager les lectures spontanées, subjectives voire naïves des apprenants ne signifie pas « un retour du balancier qui reviendrait à considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif » (Vibert, 2013 : 3) mais constitue une étape sur laquelle prendre appui pour lancer une lecture plus distanciée et collective qui ne sera pas la simple juxtaposition des lectures singulières de départ.
- Jean-François Massol et Bénédicte Shawky-Milcent (cité par Vibert, 2013 : 11) proposent des articulations possibles entre ces deux modes de lecture de prime abord antithétiques :

1. *« Si le lecteur subjectif ressent le problème moral ou idéologique qui est celui des personnages, le professeur peut en tirer profit pour analyser la question morale ou idéologique posée dans le texte en suscitant un changement de point de vue.*

2. *« Les plaisirs d'un lecteur privé sont d'ordre affectif dans la participation, ou d'ordre esthétique quand l'émotion ressentie est rapportée aux constructions textuelles et stylistiques ; c'est, en revanche, un plaisir intellectuel que peut procurer la construction et l'écriture d'un commentaire. » Là encore, le professeur peut faire percevoir cette « augmentation des plaisirs par ajout » qui peut être un élément facilitateur.*

3. *« Si la lecture subjective peut faire courir le risque d'un obscurcissement du texte, la quête d'une certaine clarté dans la lecture collective d'un texte en classe peut être une*

réponse à une lecture personnelle difficile « dans un mouvement dynamique d'interrogations sur le texte et sur soi ».

« Si donc, lecture lettrée et lecture subjective sont éloignées sur un certain nombre de plans, des passages paraissent possibles entre les deux. L'enjeu n'est pas de toute façon, on l'a dit, de remplacer une posture de lecture par une ou plusieurs autres, mais bien d'apprendre à reconnaître ces postures et à savoir passer de l'une à l'autre en fonction des besoins. »

5.3. Propositions didactiques pour redonner aux apprenants le goût de lire :

5.3.1. Prévoir de nouveaux types de questionnement :

Souvent, le mode de questionnement proposé par l'enseignant vise à guider l'apprenant dans son analyse du texte en attirant son attention sur certains aspects qu'il juge importants. Ce qui n'est pas de nature à engager une lecture effective et personnelle du texte. Cependant, loin de se contenter de demander aux apprenants de réagir librement au texte (souvent ils ne savent que dire exactement), on pourrait substituer ou faire précéder le traditionnel questionnaire d'un autre qui soit « à l'écoute » de la lecture subjective de l'apprenant.

De manière générale, ce questionnaire porterait sur les premières impressions de lecture, les associations d'idées, les jugements moraux, les souvenirs personnels, et chercherait à solliciter les imaginaires individuels des apprenants.

Voici, en guise d'exemple, le questionnaire élaboré par Bénédicte Shawky-Milcent, (cité par Vibert, 2013 : 16) qu'elle proposait à une classe de seconde avant d'entamer la lecture analytique de chaque texte littéraire ; ceci en vue d'expérimenter un dispositif qui vise l'initiation des apprenants à adopter un commentaire prenant en compte leur subjectivité en tant que lecteurs :

« Quelles sont vos premières impressions, réactions, émotions, peut-être difficultés ?

« Certaines lignes vous parlent-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?

« Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit lorsque vous lisez ce texte, si oui, lesquelles ?

« Ce passage vous rappelle-t-il un autre texte ? Une autre œuvre d'art (ou fragment d'œuvre d'art ?) : film, photographie, musique, peinture...

« Fait-il ressurgir un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, mais vous n'êtes pas obligés de le faire, préciser lequel et pourquoi).

« Si vous deviez résumer ce texte en un mot, lequel choisiriez-vous et pourquoi ? »

Vibert (2013 : 7) propose un autre questionnaire qui présente beaucoup de similitudes avec celui de Shawky-Milcent, dont elle a fait usage, par contre, lors d'une formation destinée aux enseignants de lettres et visant à les initier à la lecture subjective :

1. Ce texte a-t-il produit en vous des images, des sons ou d'autres sensations ? Si oui, lequel(les) ? Vous renvoie-t-il à des réalités connues ? Si oui, lesquelles ?

2. Ce texte a-t-il suscité en vous des associations d'idées, des souvenirs personnels ? A quels moments ? Quelles associations ? Quels souvenirs ?

3. Ce texte vous a-t-il évoqué d'autres livres ? des films ? des tableaux ou photos ? Si oui lesquels ? À propos de quels passages ? Quels souvenirs ?

4. Certaines expressions, certains passages, certains faits vous ont-ils touché ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?

5. Avez-vous partagé les attitudes, pensées, valeurs de certains personnages ou de l'auteur ? Êtes-vous rebuté par certains aspects ? Le texte vous laisse-t-il indifférent ?

6. Quelle réaction d'ensemble pourriez-vous écrire ?

Ce questionnaire peut être suivi par un moment d'échange où l'enseignant donnerait l'exemple en dévoilant quelques-unes de ses impressions de lectures.

Privilégier par moments les activités de lecture littéraire au détriment des activités d'analyse littéraire, est nécessaire pour permettre à l'apprenant « d'exprimer son rapport personnel aux livres » (Dufays, 1996 : 36)

5.3.2. Laisser choisir les apprenants

Pour permettre l'expression de ce « rapport personnel », l'enseignant est appelé également à aider ses apprenants à effectuer leurs choix lorsqu'ils ne sont pas en mesure de les faire tout seuls, en se basant par exemple sur :

- Les incipits
Une liste des incipits des ouvrages proposés pourrait être distribuée aux apprenants qui seront amenés à faire leur choix à la lueur des quelques informations que l'on y trouve.
- Le paratexte
Les apprenants peuvent se baser également sur le paratexte pour effectuer leur choix. L'enseignant peut ramener en classe plusieurs ouvrages pour donner

l'occasion aux apprenants de regarder la première et la quatrième de couverture, de les feuilleter.

Le choix peut aussi partir d'un jeu où les apprenants auront à appairer couverture, quatrième de couverture et incipits d'une collection d'ouvrages proposés dont ils étudieront quelques-uns. Une entrée suspensive et ludique serait mieux appropriée à lancer les apprenants dans l'étude d'un ouvrage que sa présentation en termes de procédés ou pis de contexte social ou littéraire.

5.3.3. Les genres mineurs et la paralittérature

Donner le goût de la lecture peut passer par faire lire des œuvres qui permettent à l'étudiant de s'identifier facilement aux personnages ou aux situations, des œuvres d'accès facile, ou connues par leur caractère stimulant, quitte à tolérer par moments les genres mineurs ou les adaptations d'œuvres intégrales en français facile. Partir ne serait-ce que provisoirement de ce qui plaît aux étudiants est d'autant plus recommandé quand ceux-ci n'ont pas d'habitus lectoral afin qu'ils répugnent moins à la lecture.

Dufays (2005 : 177) propose, entre autres, une activité dont l'objectif est de prendre en compte les divers goûts de lecture dans une classe et de permettre un moment d'échange là-dessus. L'enseignant demanderait à ses étudiants de choisir chacun un livre qu'il apprécie et de rédiger une note où il expliquerait son avis librement sans aucune contrainte. Les notes seront affichées pendant un certain moment en classe et chacun des apprenants aura à faire un choix selon les commentaires. La lecture du livre choisi terminée, chaque apprenant répondra par une autre note où il pourra confirmer, infirmer ou nuancer l'opinion initiale de son collègue.

Cette activité présente, à nos yeux, un avantage supplémentaire à celle, assez répandue, où l'enseignant demande aux étudiants de choisir un ouvrage, de le lire et de le présenter oralement à ses collègues. La présentation sans suite risque de désintéresser les autres collègues qui, ne se sentant pas impliqués, peuvent avoir facilement des décrochages. D'autre part, le choix initial des uns suggéré aux autres est de nature à le valoriser et le double commentaire auquel les étudiants auront droit à la fin de l'activité pourrait susciter des échanges intéressants qui ne pourront avoir lieu si l'ouvrage n'a été lu que par une seule personne du groupe.

5.3.4. Piquer la curiosité des apprenants

a) Je bouquine

Le magazine de jeunesse « je bouquine » présente des extraits d'ouvrages littéraires adaptés en bandes dessinées. L'objectif est de piquer la curiosité des jeunes lecteurs pour qu'ils aillent chercher l'ouvrage et poursuivre sa lecture. L'enseignant peut organiser à partir de ces bandes dessinées des activités visant à donner à ses apprenants le goût de lire.

b) « Le rallye pour faire lire les non-lecteurs »⁵⁸

Un lycée français à Ouagadougou, constatant la faible fréquentation de ses élèves pour le centre de documentation bien équipé mis en place, a eu l'idée de lancer un rallye de 4 mois qui consiste à faire retrouver par les élèves à quel livre de jeunesse (dont une liste de 50 titres a été distribuée) appartenait un certain nombre d'extraits. Les extraits furent choisis de manière à présenter des indices pouvant rappeler l'ouvrage d'origine. Les élèves étaient cependant obligés de lire ou au moins de survoler l'ouvrage pour trouver la page ; d'autres questions servaient à vérifier la lecture effective des livres. On note que certains non-lecteurs ont commencé à prendre goût au jeu avec le temps.

L'idée pourrait être généralisée avec d'autres genres : les textes relativement courts (contes, nouvelles) se prêtent mieux à ce genre de jeu

5.3.5. Le carnet de lectures

Encourager les apprenants à tenir un « journal de lecteur » ou un « carnet de lectures » où ils noteraient librement leurs impressions de lecture même les plus anodines, leurs associations d'idées, leurs rêveries est un moyen répandu de permettre aux apprenants et de les encourager à exprimer leur subjectivité. Ils seront amenés par la suite à les partager, entièrement ou partiellement, avec les autres étudiants et en discuter sans contraintes méthodologiques. Un carnet de lectures est, en fait, un document personnel où l'étudiant note ses réactions premières mais qui peut être lu par l'enseignant ou les camarades de classe. Dans un journal de lecteur, l'apprenant est autorisé à contester, à porter un jugement, à faire des rapprochements, des comparaisons, à poser des questions, à rêver, à s'identifier, etc.

L'ouvrage collectif *Lire en langue étrangère* (2011 : 168) avance en guise d'exemple des pistes d'écriture proposées dans une classe de collège mais valables aussi pour des universitaires non-lecteurs ou lecteurs... Nous retenons quelques-unes :

1. « *Je dis ce que j'ai envie d'écrire, sans contrainte, comme je veux...*

⁵⁸ Cf encadré Saint Cal De Pons, N., « Le rallye pour faire lire les non-lecteurs » in FDLM n°350, p.23

2. « Je recopie des phrases, des citations ou même quelques lignes que j'aime ou que je trouve intéressantes, je justifie mon choix.
3. « J'illustre une scène du livre, je dois être capable de commenter mon dessin.
4. « Je pose des questions sur le texte dont j'aimerais bien avoir les réponses
5. « Je recopie un passage qui m'a ému (e), intéressé(e), amusé(e) ...
6. « Je donne mon avis sur le comportement d'un personnage ou du héros.
7. « Je me mets à la place du héros et je dis ce que j'aurais fait à sa place.
8. « Je change la fin du livre car elle ne me plaît pas
9. « J'essaye de convaincre un personnage de changer d'avis car il va avoir des ennuis.
10. « Je fais un lien entre le livre et ma vie ; j'explique pourquoi et en quoi ce livre parle de moi.
11. « Je fais un lien entre le livre et ce que je vois dans la société, autour de moi, dans les journaux, à la télévision.
12. « Je note ce que j'aime ou ce que je n'aime pas dans la façon d'écrire de l'auteur.
13. « Je note ce que je voudrais dire ou demander à l'auteur si je le rencontrais, je lui écris une lettre.
14. « Je dis pour finir si j'ai aimé ou pas ce livre et justifie ma réponse. »

Certaines pistes présentent un véritable travail de créativité « je me mets à la place du héros », « je change la fin du livre », ...

Cet exercice a l'avantage, comme le note Dufays (2005 : 183), d'être impossible si le livre n'est pas lu et de diminuer le stress lié aux autres formes d'exercices plus traditionnels.

Chapitre cinquième :

Le sujet lecteur : une potentialité créative

Pour mieux impliquer l'apprenant, ce dernier est invité à investir le texte littéraire de sa subjectivité, de ses valeurs propres, de sa culture d'origine ainsi que de son imaginaire. Nous consacrons le cinquième chapitre à l'écriture créative. Cette dernière est propre à libérer l'imaginaire de l'apprenant et à introduire le plaisir dans le processus d'apprentissage, source indéniable de motivation, donc d'implication et d'investissement.

1. L'écriture créative dans les pratiques :

Les départements de lettres et/ou de langue française des universités égyptiennes, où nous avons mené notre enquête, ne proposent, sous aucune appellation, des ateliers d'écriture littéraire, ni à titre optionnel ni à titre obligatoire. Seul le département de langue française de la faculté de pédagogie propose un module d'écriture créative (non-littéraire a tenu à nous préciser l'enseignante qui l'assure) en deuxième année de licence. Des pratiques d'écriture inventive peuvent également exister dans les cours d'expression écrite mais restent des pratiques qui dépendent largement des initiatives individuelles des enseignants qui assurent ces cours et ne sont donc pas relayés par l'institution. Les enseignants interviewés qui assurent les cours de littérature « traditionnels » n'intègrent pas l'écriture littéraire parmi leurs pratiques d'approche du texte littéraire. Donc l'écriture créative littéraire n'existe pas en tant qu'ateliers indépendants ni ne s'inscrit à l'intérieur des cours de littérature.

Les modalités d'exploitation ainsi que celles d'évaluation restent la dissertation, le commentaire et l'explication de textes quand ce n'est pas la simple assimilation d'un discours critique inculqué pendant les cours.

Les départements de lettres françaises en Egypte ont depuis longtemps hérité de la tradition française, au même titre que de sa littérature, de ses traditionnels cours magistraux de littérature, selon une conviction qui veut que la littérature française ne s'enseigne qu'à la française. Sauf que le public, y compris les enseignants, ne possédant pas la langue-culture française comme des natifs, les pratiques en vigueur déraillent mais pour ne jamais correspondre au public cible, à savoir les étudiants.

Les ateliers où l'on pratique la littérature de l'intérieur étant relativement récents et peu répandus en France sont naturellement inexistant dans la maquette des modules proposés.

La lecture des œuvres et leur analyse (explication et interprétation) se sont toujours imposées comme uniques formes d'exploitation du texte littéraire.

2. L'atelier d'écriture : définition et histoire :

2.1. L'émergence des ateliers d'écriture littéraire en France et ailleurs :

Le *creative writing* serait, selon PetitJean (2013 : 132), un phénomène d'origine étasunien ayant pour but de trouver un autre mode d'exploitation du littéraire au-delà de l'admiration. Au XXe siècle, les cursus des universités des Etats-Unis sont déjà envahis par les cours du *creative writing* qui ont connu beaucoup de succès au point d'envisager d'en faire une discipline à part (PetitJean, 2013 : 135). Les universités en Amérique du Nord ont développé également des programmes d'études complets d'écriture créative comme l'Université de Laval, par exemple, qui en présente 4, selon Beaulieu (2013 : 139) : le certificat en création littéraire, le baccalauréat en études littéraires – création littéraire et écritures médiatiques, et enfin la maîtrise et le doctorat en création littéraire « donnant lieu à un concept nouveau, encore controversé, celui de « recherche-crédation ».

Dans les universités françaises, ce genre de formation n'a pas encore connu le même essor et reste peu fréquenté par rapport aux universités nord-américaines. Son émergence est due surtout à l'évolution de « la représentation héritée des romantiques, selon laquelle l'écrivain serait un être inspiré, chargé de faire passer un message » (Lafont-Terranova, 2009 : 31). C'est surtout, le structuralisme, qui, en concevant l'écriture plutôt comme « fabrication » (Houdart-Merot, 2013 : 52), donne toute leur valeur aux ateliers d'écriture créative qui commencent à poindre vers la fin des années 60.

Les modules consacrés au *creative writing* dans les universités étasuniennes sont essentiellement animés par des écrivains « ayant intégré l'université » (PetitJean, 2013 : 124) créant le phénomène d'« écrivains-professeurs »⁵⁹, alors que dans les universités françaises, le profil des animateurs varie, selon Houdart-Merot, entre « écrivains, personnel universitaire, enseignants externes ou intervenants investis dans le cadre des missions culturelles » (2013 : 20), ces écrivains intervenant dans les universités françaises, à la différence de leurs homologues des universités américaines, le font plutôt d'une manière ponctuelle et ne sont pas entièrement engagés dans l'université.

⁵⁹ Robbe Grillet a été professeur à l'Université de New York par exemple.

Il conviendrait peut-être de commencer par définir ce qu'est un atelier d'écriture littéraire et/ou l'écriture créative.

2.2. Définition :

L'atelier d'écriture est défini par Reuter comme « (...) un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert » produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer des compétences scripturales et métascripturales de chacun de ses membres. » (Yves Reuter, « l'enseignement de l'écriture », *Pratiques*, n°61, mars 1989, p.75)

En s'intéressant à la production (le discours) ainsi qu'aux pratiques et aux théories (le métadiscours), l'écriture inventive se propose donc de concilier création et critique et de permettre l'émergence au sein de la culture du commentaire d'une culture néo-rhétorique ; deux concepts que nous traitons ci-dessous.

2.3. Les raisons de la marginalisation de l'écriture créative littéraire :

Traditionnellement, l'enseignement universitaire a toujours privilégié comme mode d'approche du texte littéraire, la lecture. Les pratiques d'écriture se cantonnent aux exercices académiques tels que la dissertation, le commentaire et l'explication de textes qui relèvent tous de « la culture du commentaire ».

En fait, la poétique du commentaire ne reconnaît que les exercices métatextuels et cantonne le lecteur dans le rôle « d'interprétant « déférent » ayant pour tâche de restituer « le sens » du texte » (Bisenius-Penin, 2013 : 97)

Cependant, cette « culture du commentaire » n'a pas toujours existé ; elle est même, selon Houdart-Merot, relativement récente et date de la fin du XIXe siècle vu que « les textes littéraires ont longtemps été appréhendés comme modèles d'écriture » (Houdart-Merot, 2013 : 7). « Culture du commentaire » et « culture de la (néo)-rhétorique » ont donc opposé et continuent à opposer les Anciens et les Modernes, selon Bisenius-Penin, qui s'échangent les rôles selon les pratiques déjà établies et celles qui surviennent.

Les tenants de la « culture du commentaire » dominante voient dans la « culture néo-rhétorique » un manque de respect envers le « panthéon » littéraire puisque cette dernière se propose de substituer la réception distante, presque dévote, du texte littéraire par des pratiques qui « permettraient littéralement de « toucher aux textes », de jouer avec eux, d'écrire à partir d'eux, de manifester enfin cet irrespect salutaire, gage de vie des savoirs littéraires » (Houdart, 2013 : 58)

Au présupposé manque de respect s'ajoute le manque de sérieux dont est taxée parfois l'écriture créative. En fait, Le caractère ludique et inventif de cette dernière a fait que l'institution n'y trouvait pas le sérieux supposé dans une démarche universitaire. Bisenius-Penin souligne que la notion d'atelier d'écriture a souvent été « connotée de manière négative » et réduit à « une animation pédaogo-socio-culturelle sans objectifs formalisés, sans évaluation avérée et rapport spécifique à la langue » ou à « une pratique uniquement ludique, une sorte de récréation textuelle, dans laquelle les pratiques scripturales s'avèrent cantonnées à des jeux de langage. » (Bisenius-Penin, 2013 : 93)

D'autre part, le système universitaire est fondé sur l'idée fort répandue que l'écriture créative est un don et ne peut faire l'objet d'un apprentissage ; on est inspiré ou non, on a le talent ou non. Les plus modérés craignent, selon Bettega (2013 : 154), un risque de « formatage » dans les productions des apprentis écrivains (écrivants ?) vu leur soumission aux mêmes directives de l'animateur, ce qui risque de brimer leur créativité. De toute façon les idées d'inspiration et de prédisposition naturelle ont la vie dure et constituent l'une des premières entraves à la créativité littéraire.

Autre que le don et les facilités qu'on aurait naturellement, certains pensent qu'écrire c'est transcrire ce qu'on a déjà en tête. Neumayer penche plutôt pour l'idée contraire : « c'est à partir d'un manque ressenti que nous écrivons, et non à partir de ce que nous savons et disons déjà. » affirme-t-il (2013 : 86). Parfois, on se lance dans un projet d'écriture sans en connaître l'issue et le résultat obtenu est pour le moins surprenant. « Si écrire n'était que transcrire, quelle place resterait-il pour tous ceux qui prétendent ne pas avoir de pensée propre, ne rien avoir à dire, ne rien avoir vécu qui mériterait que l'on s'y attarde ? » se demande Neumayer (2003 : 87).

Aux principaux présupposés cités ci-dessus s'ajoute un dernier qui se rapporte à la formation des enseignants qui ne prête pas à la pratique artistique de la littérature vu que cette dernière demande des compétences et un investissement de la part de l'enseignant qui dépassent un cours de littérature traditionnel :

« (...) certains animateurs ne sont, selon moi, pas assez outillés. J'en connais qui n'ont aucune formation, qui n'écrivent pas, qui n'ont guère lu, j'en connais qui n'ont pas les compétences minimales pour animer un groupe, et d'autres qui en sont encore à raturer les pages de rouge ou à « forcer » l'écriture des participants » s'indigne Kavian (2007 : 23)

Ainsi, Houdart-Merot (2013 : 20) se demande-t-elle pertinemment si l'enseignant-chercheur de littérature et le didacticien sont les mieux placés pour animer les ateliers

d'écriture dans le cadre universitaire, et s'il existerait des moyens incontournables pour être aptes à animer ce genre d'ateliers.

Cependant, Séoud voit qu'il ne s'agit là que de prétextes qui ne peuvent expliquer vraiment l'évincement de la pratique de la littérature au profit de son commentaire. Si on l'a voulu, on aurait pu former les enseignants aux ateliers d'écriture, combattu les présupposés de don, de prédisposition et de manque de sérieux. Selon lui, les vraies raisons du paradoxe sont beaucoup plus profondes et résident dans « le caractère « institutionnel » de l'Ecole [et] sa dimension (...) d'appareil idéologique d'Etat » (Séoud, 1997 : 160).

Privilégier la lecture à l'écriture revient à privilégier la réaction à l'action, la réponse à l'initiative :

« Dans l'enseignement de la littérature, ce qui intéresse l'école en tant qu'institution c'est de former non de grands écrivains mais de « bons » lecteurs, parce que les bons lecteurs, ce sont ces « bons » citoyens qui permettent à l'ordre établi de se reproduire, et aux valeurs dominantes de se perpétuer. (...) l'école a fait le choix de la lecture aux dépens de l'écriture vraisemblablement parce qu'elle peut mieux contrôler la première que la seconde (...). Bref l'école a fait le choix, sans doute lucide, de ne programmer que ce qui est « programmable » » (Séoud, 1997 : 161)

3. Pourquoi introduire des ateliers d'écriture littéraire dans les départements de Lettres ?

3.1. Répondre au désir d'écrire :

Les ateliers d'écriture littéraire ne doivent pas forcément avoir pour objectif de former des écrivains et ne sont pas uniquement destinés aux apprentis écrivains mais pour répondre à un désir d'écrire que peut éprouver tout un chacun. Séoud souligne que dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, ce désir peut être encore plus vif et pleinement justifié : « on comprend qu'un apprenant en FLE par / exemple, qui n'aime pas forcément apprendre à dissenter, à analyser un texte, puisse aimer, davantage en tout cas, apprendre à écrire et à créer lui-même des textes » (1997 : 162-163). En dehors des obligations scolaires, il arrive rarement qu'un étudiant s'amuse à rédiger une dissertation ou le commentaire composé d'un texte littéraire ; mais il est plus fréquent d'en trouver qui s'amusent à s'essayer d'écrire le texte même : on préfère normalement écrire qu'écrire sur, s'essayer à un genre littéraire que d'en faire l'analyse critique.

3.2. Passer à l'acte :

En répondant au désir d'écrire des étudiants, l'atelier d'écriture littéraire leur permet de dépasser « l'intimidation fascinée devant l'Écriture avec un grand E » (Roche et al, 1998 : 2), celle des écrivains, les « vrais », inimitables et imbattables dont l'image écrasante empêche de passer à l'acte, de s'essayer à un domaine réservé aux « inspirés ». De simples consommateurs, ils deviennent, en quelque sorte, producteurs.

3.3. Enseigner quelque chose c'est apprendre à le faire :

Quand enseigner le dessin consiste à dessiner, enseigner la musique à jouer, les mathématiques à calculer et la chimie à expérimenter, bref à pratiquer concrètement ces diverses disciplines, enseigner la littérature exclut la pratique de cette dernière au profit de sa critique. L'apprentissage de la littérature se réduit ainsi à l'apprentissage de son interprétation critique. Séoud, à la suite de Todorov (1971) et de Ricardou (1977), dénonce « la béance pédagogique entre procès de compréhension et procès de production, entre discours sur la littérature et pratique de la littérature » d'où le paradoxe de l'enseignement littéraire « qui ne consiste jamais à enseigner la littérature (1997 : 163-164)

3.4. Modifier le rapport à l'apprentissage :

L'écriture inventive permet de dépasser le simple apprentissage d'une langue à son usage comme « outil de jeu, de plaisir et de partage » (Bara et al, 2011 : 39). Le caractère souvent obligatoire de l'apprentissage d'une langue cède la place au plaisir source indéniable de motivation. Nombreux sont les animateurs d'ateliers d'écriture qui affirment que les participants sont souvent surpris par le résultat, surpris par un potentiel de créativité dont ils ignoraient jusque l'existence. Nous rapportons le témoignage de Neumayer à propos des ateliers d'écriture :

« J'ai ainsi pu mesurer à chaque fois quel élément formidable ils (les ateliers d'écriture) représentaient pour modifier les représentations des participants sur la langue et les textes aussi bien que sur leurs propres capacités à s'approprier l'écrit. J'ai également observé que cela n'était possible que parce que s'instaurait en atelier un climat d'écoute et de partage aux antipodes des relations scolaires habituelles de jugement et de compétition » (2003 : 11)

Ce climat qui caractérise un atelier d'écriture a également l'avantage, selon Bara, de lever « la barrière affective qui freine tout apprentissage » (2011 : 40). Cependant, il conviendrait de modérer l'optimisme car si l'imagination et la créativité sont

normalement source de motivation pour les apprenants, elles sont parfois perturbatrices surtout lorsqu'elles ne sont pas habituelles :

« Beaucoup pensent qu'apprendre, c'est « sérieux » et que la créativité, ce n'est pas apprendre. Il arrive aussi qu'une activité échoue, soit parce que les participants n'ont pas trouvé l'inspiration, soit parce qu'ils n'ont pas réussi à se libérer des contraintes d'apprentissage ou à trouver un intérêt personnel à l'exercice proposé. » (Bara et al, 2011 : 46)

3.5. Modifier le rapport à la littérature

L'atelier d'écriture littéraire est une autre approche de l'enseignement littéraire, une manière différente moins « traditionnelle » d'aborder le texte littéraire :

« L'atelier est un laboratoire, un terrain d'expérimentation. Un lieu, parmi tant d'autres, pour prendre les risques d'écrire, pour goûter au plaisir de la création, avec des mots, les siens, trop souvent enfouis. Une occasion de se surprendre, de découvrir l'écriture autrement, de faire émerger son style, de trouver la singularité de son écriture. » (Houdart-Merot, 2013 : 50)

Utiliser le texte littéraire comme support introducteur à l'écriture et non uniquement comme objet d'analyse modifie le rapport au texte et permet, selon Houdart-Merot, « une réelle interaction entre lecture et écriture et rend la lecture beaucoup plus féconde. » (2003 : 51)

3.6. Articuler écriture et lecture :

L'écriture est une pratique « organiquement liée » à la lecture pour reprendre l'expression de Séoud (1997 : 164) qui parle même d'un concept fondateur « lecture-écriture » (1997 : 174) tellement la réussite de l'une comme de l'autre dépend de la manière dont elles sont articulées entre elles. L'atelier d'écriture littéraire permet de dépasser la séparation « théoriquement contestable et pédagogiquement condamnable » (1997 : 165) entre pratique d'écriture et pratique de lecture. Ecrire en atelier permet de lire autrement, de porter un intérêt particulier à ce qu'on lit, de le voir d'un nouvel œil, voire d'accroître le désir de lire. Ce changement dans le rapport à la lecture est un objectif que l'on passe souvent sous silence, selon Kavian (2007 : 23), malgré son évidence. Une évidence partagée par Séoud pour qui « l'accès au " textuel " passe par la pratique réelle d'une production scripturale » (1997 : 165) et vice versa, puisqu'il est plus facile à admettre que la lecture prépare le terrain à l'écriture. De simple consommateur, le lecteur se transforme en producteur de textes, ce qui en fait par la suite un meilleur « consommateur ».

L'indissociabilité de la lecture et de l'écriture s'illustre par le rapport qu'entretiennent, par exemple, le structuralisme et les exercices d'écriture à caractère ludique :

« Ces jeux se sont développés (...) à la faveur de la mouvance structurale, dont ils découlent directement. Or l'on sait que les lectures structurales, au nom de l'irréductible exigence d'objectivité, de la sacro-sainte idée d'immanence du texte, se cantonnent dans des analyses formelles, poussant la rigueur jusqu'à l'équation mathématique, mais repoussant tout discours sur la place du sujet et son rapport au monde, toute référence du texte au réel : on voit bien enfin comment cette position de lecture pourrait donner lieu à des formules d'écriture – celles des jeux poétiques – qui en seraient le simple corollaire » (Séoud, 1997 : 174)

3.7. Articuler langue et littérature :

L'interaction lecture/écriture que permet l'introduction de l'écriture littéraire inventive dans le cours traditionnel de littérature conçu uniquement comme cours de lecture est doublée d'une interaction langue/littérature presque inexistante à cause du clivage entre les cursus universitaires de lettres et de linguistique. L'atelier d'écriture littéraire permet de dépasser ce clivage en sa qualité de « cadre privilégié pour explorer la langue à travers l'écriture » :

« L'écriture littéraire (...) suppose une activité métalinguistique. Les ateliers universitaires donnent en effet la possibilité de travailler sur cette fonction métalinguistique inhérente au langage, non pas à partir de la lecture, mais à partir des pratiques d'écriture des étudiants, donnant lieu dans un deuxième temps à une posture réflexive, à une observation des processus de langage qui ont été mobilisés dans le texte produit.» ((Houdart-Merot, 2013 : 51)

En fait, écrire donne accès au fonctionnement interne des textes mieux que l'analyse théorique seule et permet une meilleure sensibilisation aux processus langagiers mis en œuvre dans un texte littéraire.

4. Déroulement :

Généralement les ateliers d'écriture créative ne partent pas du vide. Les propositions prennent appui sur des textes - modèles ou textes – références que l'on imite, transforme, parodie, etc. Les pratiques sont diverses selon les strates du texte auxquelles elle touche : « strate générique, énonciative, stylistique, ... » (Bisenius-Penin, 2013 : 93)

Certaines propositions à caractère ludique servent à débloquent le participant et à lui faire apprendre à manier le verbe, elles peuvent ou non prendre appui sur un texte de référence, d'autres stimulent l'imagination, les sens ou la mémoire et demandent juste une écriture spontanée et d'autres encore exigent un travail plus élaboré et la maîtrise de techniques précises.

4.1. L'écriture à caractère ludique :

L'intérêt du jeu provient du fait qu'il définit des règles qui entraînent une sorte de compétition, qui entraîne à son tour l'investissement personnel des apprenants. L'écriture créative ludique s'inspire des ateliers d'écriture du type oulipien proposant des exercices d'écriture à contraintes. L'idée est de créer des textes en prenant appui sur des contraintes formelles comme les auteurs de l'Oulipo⁶⁰ ou sur des techniques aléatoires.

« Le rôle de l'animateur consiste à chercher des « situations porteuses » de surprise, des contraintes déroutantes, afin d'emmener les participants sur des pistes qui ne sont pas traditionnellement les leurs. On joue avec les mots, les situations : on crée des situations incongrues ou fantaisistes qui stimulent l'imagination ; on transforme des situations banales. » (Pimet, 1999 : 66)

4.1.1. La contrainte :

L'écriture de type ludique fonctionne essentiellement avec des contraintes formelles. Bara définit la contrainte comme « un obstacle dont le contournement nécessaire débloquent la créativité » (2011 : 65). Face à une contrainte et afin de pouvoir la surmonter, l'apprenant fait appel à des tournures lexicales et syntaxiques qu'il n'utilise pas habituellement, voire dont il n'avait même pas la conscience de connaître ; il se découvre des capacités insoupçonnables en matière d'imagination. La contrainte peut être purement formelle : graphique, syntaxique, lexicale, phonétique mais aussi plus sophistiquée comme les contraintes générique, sémantique, symbolique, etc.⁶¹

a) La contrainte débloquent :

La contrainte aide à surmonter l'angoisse devant la page blanche. Quand l'inspiration fait défaut, que le silence s'installe, la contrainte débloquent. Quand on n'arrive pas à aller de l'idée au mot, on va du mot à l'idée. « Qui de nous n'a pas éprouvé l'angoisse

⁶⁰ OUrvoir de Littérature Potentielle, mouvement co-fondé en 1960 par Raymond Queneau et François Le Lionnais, est composé d'écrivains et de mathématiciens qui ont trouvé dans la contrainte un puissant stimulant pour la création. Le mouvement comprend de grands écrivains comme Georges Perec, Italo Calvino,...

⁶¹ Le site de l'Oulipo propose un index des contraintes inventées par les Oulipiens :

<http://oulipo.net/fr/contraintes>

de la page blanche, se demande Roche, qu'il s'agisse d'une rédaction à l'école, d'un texte dit libre, ou d'une tentative pour répondre à l'injonction paradoxale « Soyez spontané ! » la « liberté » qui nous est ainsi offerte – imposée ? – n'a pour effet, le plus souvent, que de nous paralyser. » (Roche et al, 1998 : 7)

b) La contrainte stimule :

Loin de décourager, les contraintes stimulent donc et permettent d'écrire alors que l'on pensait ne jamais y parvenir et n'avoir rien à dire. La consigne est lancée à l'apprenant comme un défi qu'il s'agit de relever ce qui est de nature à le motiver.

c) La contrainte libère :

En manque d'inspiration, certains écrivains confiaient s'imposer des contraintes pour faire démarrer leurs textes : « au fond, je me donne des règles pour être totalement libre » dit Georges Perec (cité par Bara et al. 2011 : 19), vu que la liberté totale paralyse parfois. Le paradoxe n'est donc que de façade parce que la contrainte, en permettant de sortir du vocabulaire habituel, de dépasser les discours convenus et les automatismes langagiers, libère l'imaginaire et stimule la créativité. Pour contourner la contrainte, on invente des mots, on joue avec la ponctuation, ... bref, on puise dans son imagination. « Le jeu incite (...) à aller puiser dans son imagination des mots de vocabulaire, des formules atypiques que l'on ne convoquerait pas sans lui » (Bara et al, 2011 : 64)

d) La contrainte est une pratique de l'anti hasard :

Toute tentative de définition de la littérature potentielle insiste sur son caractère « anti aléatoire » comme cette triple anti-définition que se donne l'OuLiPo (la littérature potentielle, p.8) : ce n'est pas un mouvement littéraire, ce n'est pas un séminaire scientifique, ce n'est pas de la littérature aléatoire.

Queneau fait le point sur la différence entre le pur hasard et le hasard né de la contrainte :

« Une autre bien fautive idée qui a également cours actuellement, c'est l'équivalence que l'on établit entre inspiration, exploration du subconscient et libération, entre hasard, automatisme et liberté. Or cette inspiration qui consiste à obéir aveuglément à toute impulsion est en réalité un esclavage. Le classique qui écrit sa tragédie en observant un certain nombre de règles qu'il connaît est plus libre que le poète qui écrit ce qui lui passe par la tête et qui est l'esclave d'autres règles qu'il ignore. » (Le Voyage en Grèce, 39)

La contrainte est génératrice d'incertitude qui génère à son tour la création. Cette dernière est donc fille de la contrainte et non du pur hasard.

Les exercices d'écriture à contraintes présentent l'avantage d'être parfaitement exploitables à tous les niveaux, en prenant soin de varier les contraintes et de les échelonner des plus simples pour les niveaux élémentaires aux plus sophistiquées et complexes pour les niveaux avancés.

4.1.2. **Apprivoiser les mots en premier :**

Les exercices ludiques varient entre des exercices purement formels qui servent juste à sensibiliser à la matérialité de la langue, à travailler le signifiant et d'autres qui allient au travail sur le signifiant « la contrainte d'un feed-back sémantique » (Séoud, 1997 : 173). Ils ont l'avantage, les uns comme les autres, d'« apprivoiser le mot » avant d'aborder « le texte » :

A tous ceux que nous avons rencontrés lors des stages, disant leur difficulté à se projeter dans l'univers de l'écrit et de l'écriture, notre réponse a toujours été qu'avant de penser « texte », il faut apprivoiser les mots. Les mots nous contraignent et nous libèrent. Ils sont souffrance et bonheur, retour sur le passé et promesse de l'avenir ; la meilleure et la pire des choses. Il faut jouer avec, et finalement, on se surprend à les aimer. » (Neumayer, 2003 : 85)

Nous retenons quelques exercices dont certains sont directement inspirés des contraintes proposées par l'OuLiPo :

Le lipogramme : il s'agit d'écrire un texte en éliminant une lettre comme dans *La disparition* de Perec.

la boule de neige : il s'agit de composer une phrase la plus longue possible en commençant par un mot d'une seule lettre, puis deux, puis trois et ainsi de suite.

L'homosyntaxisme : il s'agit de composer un texte en respectant une certaine structure syntaxique : VVSSASSVVSSASVVVSAVVSSASSV (V verbe, S substantif, A adjectif) en intercalant les articles, prépositions et conjonctions dont on a besoin.

Dans ces quatre exercices, il s'agit de construire des textes sans se préoccuper du sens mais juste en respectant une contrainte précise. Les suivants, par contre, exigent un travail sur le signifié :

L'anadiplose : écrire un texte en veillant à commencer chaque phrase par le dernier son (ou la dernière syllabe) de la phrase précédente.

Tautogramme : est « un poème dont tous les vers commencent par la même lettre, ou d'un vers dont tous les mots commencent par la même lettre » (Roche, 12). L'enseignant peut suggérer aux apprenants de se servir d'un dictionnaire pour faire leur « stock » de mots de toutes catégories commençant par la même lettre puis de les combiner en réduisant au minimum l'emploi de mots outils commençant par d'autres lettres.

Poème anaphorique : est un poème qui reprend le même mot ou expression au début de chaque vers. L'enseignant peut suggérer aux apprenants de jouer avec les formes grammaticales en faisant suivre l'anaphore de diverses conjonctions de coordination ou d'autres classes grammaticales et fonctions syntaxiques telles que les adjectifs, participes présent ou passé, compléments de temps ou de lieu. (Blaise Cendrars, *Iles, au cœur du monde*)

Certains exercices visent des productions plus importantes. Nous en retenons deux exemples :

Le logo-rallye

Le logo-rallye est un exercice consistant à écrire un texte dans lequel apparaît obligatoirement dans l'ordre, une liste de mots donnée à l'avance. Dans *Exercices de style*, Queneau ajoute un défi : « aussi hétéroclite que possible ».

L'animateur propose plusieurs listes de mots, chaque participant en choisit une, laisse résonner les mots en lui puis rédige un texte par lequel il essaiera de restituer autant que possible l'atmosphère que lui a suggérée la liste de mots. Si les participants s'y prennent mal, l'animateur peut prévoir un assouplissement de contrainte en leur permettant de ne pas respecter l'ordre dans lequel les mots ont été donnés.

Odile Pimet (1999 : 70) propose une variante à cet exercice : tout comme on peut faire « cohabiter des éléments disparates dans une histoire improbable », on peut également proposer des mots provenant d'un texte existant, puis le donner à lire après le temps d'écriture.

Une rencontre en combinatoire :

Il s'agit de créer une histoire de rencontre entre deux personnages avec des données imposées ; tout en prenant soin de justifier ces données par l'établissement de liens logiques. Pimet (1999) s'inspire d'une contrainte que Perec s'est imposée, entre autres, pour la rédaction de son chef d'œuvre *La vie mode d'emploi* ; l'auteur a utilisé une figure mathématique dite « bi-carré latin », d'ordre dix dans son cas, pour distribuer et combiner les éléments classés par catégories en fiches. Le projet de Pimet se fait plus modeste, elle se contente d'un bi-carré d'ordre 2 pour attribuer un certain nombre d'attributs classés en deux séries à deux personnages ; les éléments constituant les

séries d'attributs sont : l'allure, d'où il /elle vient, ce qu'il /elle a, le lieu de rencontre ; ces éléments peuvent être attribués à l'un des deux personnages au choix, le tout s'insérant dans une histoire plus ou moins vraisemblable où tout se justifie.

Manipuler des textes déjà existants :

Certaines propositions d'écriture ludique consistent juste à manipuler un texte déjà existant :

La méthode s+7 : prendre un texte et procéder au remplacement d'une catégorie de mots (substantifs / verbes / adjectifs) par le 7^{ème} de la même catégorie leur succédant dans le dictionnaire.

Emprunter une phrase : Bara (2011) propose dans *Écritures créatives* un exercice consistant à emprunter quelques phrases d'un écrivain, en l'occurrence *Quelques-uns des cent regrets* de Philippe Claudel. L'exercice consiste à repérer tous les éléments se rapportant à l'Asie et de les substituer par d'autres. Les participants garderaient ainsi le « squelette » du texte en remplaçant tous les noms de fleuves, pays, animaux, bruits, couleurs, etc. par d'autres pour obtenir un nouveau texte greffé sur le premier.

La chimère : cette créature fantastique et hybride avec une tête et un corps qui ne se correspondent pas a donné son nom à un exercice qui consiste à allier deux textes de deux écrivains différents. Roche (29-30) suggère de faire usage de la syntaxe de l'un et du vocabulaire de l'autre et de les combiner pour obtenir un texte insolite.

Le centon ou Kodak : consiste à composer un texte généralement poétique en puisant dans des écrits antérieurs. Pour construire son texte, le participant doit recopier en organisant des fragments de vers ou phrases de textes antérieurs. Son invention ne consistera donc pas à créer du nouveau, mais à agencer entre eux de façon nouvelle des fragments d'autres auteurs. Bara et al, dans *Écritures créatives*, proposent plusieurs stratégies d'emprunt possibles : la stratégie du chiffre, du hasard et du thème. La première consiste à choisir un chiffre entre un et dix, soit cinq et de prendre la cinquième phrase ou vers de la 5^{ème} page puis de la 15^{ème}, etc. la deuxième stratégie consiste à ouvrir le livre au hasard pour recopier la première phrase ou finalement choisir un thème comme la description d'un lieu par exemple et ne retenir que les fragments de vers ou de phrases qui s'y rattachent. De leur côté, Roche et al. proposent de réunir les fragments de vers de préférence classiques par leurs rimes. L'objectif est non de produire des textes de qualité mais juste de manipuler autrement les textes des grands auteurs tout en s'amusant : « amusez-vous à " fabriquer " un petit poème de votre cru en puisant sans vergogne dans le stock des poètes français les plus consacrés. Si votre poème n'est pas un chef d'œuvre, il vous aura au moins appris

une autre forme de manipulation des textes, et peut-être une autre forme de lecture » (Roche, 1998 : 33).

4.1.3. Des jeux sans enjeux ?

Les résultats des jeux poétiques dépassant généralement ce qui était prévu en termes d'originalité et d'imagination redonnent confiance aux apprenants, décrispent les grands timides, suscitent le plaisir et la bonne humeur en classe. Cependant, ils restent majoritairement des exercices purement formels qui s'apparentent plus au jeu qu'à l'écriture et qui à la longue peuvent devenir source de lassitude :

« Si ces jeux peuvent susciter un certain plaisir langagier, sans doute favorable à la poétique de la poésie, cela ne va pas plus loin : ils ne permettent pas un / investissement de soi du sujet, ne s'ouvrent pas à ses émotions, à ses désirs : on s'en lasse très vite, comme on se lasse de tout jeu sans enjeux. » (Séoud, 1997 : 172-173)

Les jeux poétiques constituent juste un bon départ. Dépasser les jeux pour une écriture à enjeux, chercher « au-delà des cadavres exquis, le sang du poème » (Georges Jean cité par Séoud, 1997 : 172), aller au-delà du plaisir immédiat s'avère nécessaire au bout d'un moment ; ceci en prenant « le parti de l'écriture » celle qui « implique tout l'être du sujet et son rapport au monde » (Séoud, 1997 : 173), qui lui permet d'exprimer ses émotions, de déployer sa mémoire, son imaginaire, de tirer parti de la manière avec laquelle il appréhende le monde.

4.2. Après le verbe ?

Une fois le mot apprivoisé, il est temps d'apprivoiser ce dont il est porteur :

« En fréquentant les mots, nous pouvons renouer avec ce dont ils sont porteurs pour nous : souvenirs, expériences, projets, images, imaginaire. En les combinant, en les dépliant, nous produisons des textes. (...) En écrivant, nous nous autorisons à construire une pensée, portée par nos récits, notre imagination » (Neumayer, 2003 : 85)

Il est question d'aider les apprenants à exercer leur imagination et à puiser dans leur mémoire pour ne pas se trouver démunis devant un texte à écrire.

4.2.1. Le travail de l'imagination :

Neumayer propose un exercice d'écriture collective d'un poème rien qu'avec des verbes à l'infinitif. Il s'agit de trouver des verbes qui correspondent au titre donné comme « parler » ou « déménager ». Pour ce dernier, on pourrait, par exemple, trouver « cartonner, recoller, ficeler, scotcher, trier, jeter, déplacer, casser, transporter, suer, protéger, envelopper, nettoyer trier, ... » (2003 : 141)

Bien que l'ayant proposé parmi sa gamme d'exercices à caractère ludique, nous voyons dans l'exercice que Pimet a baptisé « la demande d'augmentation » (1999 : 87-89) un secours à ceux qui sont à court d'idées et qui manquent d'imagination. L'exercice consiste à choisir une situation puis à envisager toutes les possibilités relatives à toutes les étapes. On peut se servir d'un organigramme à la manière de Perec dans *L'art et la manière d'aborder son chef de service pour lui demander une augmentation* (cf. Pimet, 1999 : 87-89)

Pour venir au secours des apprenants qui manquent d'imagination, l'animateur peut les faire partir sur des associations libres ; ceci en leur proposant un mot à partir duquel ils seront amenés à écrire par enchaînement d'idées : mots de la même famille, expressions imagées, puis rêver à partir de ces mots. Les apprenants auront ainsi un « stock » dans lequel ils pourront puiser pour écrire leurs textes.

Les apprenants peuvent exercer leur imagination également à partir des incipits des ouvrages littéraires : l'enseignant en propose plusieurs, de préférence d'ouvrages non lus par ses apprenants, chacun d'eux en choisit un qu'il laisse raisonner en lui avant de partir sur une ébauche d'histoire. Les démarrages de récit ainsi obtenus peuvent servir plus tard à des exercices plus sophistiqués.

Relater une scène vécue de deux points de vue différents : en fait, l'exercice de réécriture d'une scène d'un autre point de vue est souvent proposé lors des ateliers d'écriture littéraire et consiste à relater différemment une scène tirée d'un ouvrage littéraire en changeant de focalisation. Nous y reviendrons plus loin, mais nous en proposons ici une version qui ne prend appui que sur l'imaginaire de l'apprenant : nous retenons à cet effet deux exercices proposés par Pimet :

- « Une soirée par quelqu'un qui connaît tout le monde et par quelqu'un qui « débarque » ; la perception des personnages de ce moment est simultanée et ils se voient, se rencontrent, plus ou moins à votre gré ;
- Un lieu qui ne porte pas les mêmes connotations pour l'un et l'autre : un café, un coin de rue qui représente pour l'un une étape du travail, pour l'autre un lieu de rendez-vous affectif ; leur perception ne sera pas celle du même moment » (1999 :207)

4.2.2. Le travail de la mémoire :

Les listes et énumérations dressées à partir de début de phrases qui rythment le texte sont devenues comme le souligne Pimet (1999 : 124) un classique des ateliers

d'écriture : « j'aime ..., je n'aime pas ... » , « je me souviens ... »⁶² (à la manière de Georges Perec), « je regrette ... », « j'aurais aimé ... », « c'est la dernière fois que ... »etc. ou celles classées par catégories : « choses dégoûtantes », « choses contrariantes », « choses élégantes », « Choses qui font battre le cœur », « Choses sans valeur », etc. (à la manière de Sei Shônagon, *Notes de chevet*, Gallimard, 1985) ; Liste des peurs de l'enfance (Charles Juliet, *L'inattendu*, P.O.L, 1992).

Ces listes hétéroclites ont l'avantage d'inciter au souvenir, à l'autofiction, voire à la fantaisie, et de libérer l'expression sur les goûts, les choix sans avoir besoin d'interpréter ni d'expliquer, mais aussi sans se soucier de la composition du texte et de son architecture.

Bon résumé bien les avantages des inventaires qui justifient leur grand succès auprès des animateurs et des participants aux ateliers d'écriture :

« Les inventaires ont deux qualités : la première, c'est de ne pas en appeler à l'imaginaire mais à la mémoire effective, disponible, et donc de pouvoir lancer l'écriture sans créer de peur particulière sur ce qu'on a à dire : chacun dispose d'un matériau énorme et très riche, dont le mot même d'inventaire suppose la préexistence. La seconde qualité est moins apparente, mais plus essentielle : la coupe, d'un item à l'autre de l'inventaire, entraîne que la phrase ne s'interroge pas sur ce qui la précède et ce qui la suit. » (Bon, 2000 : 23)

Néanmoins, le résultat peut être poétique, comme le poème de Perec « De la difficulté qu'il y a d'imaginer une cité idéale », (*Penser / classer*, Hachette, 1985) dont le canevas fort simple est rien qu'un inventaire :

« Je n'aimerais pas vivre en Amérique mais parfois si

Je n'aimerais pas vivre à la belle étoile mais parfois si

J'aimerais vivre vieux mais parfois non »

⁶² En voici un bref extrait :

2 Je me souviens que mon oncle avait une 11CV immatriculée 7070 RL2.
110 Je me souviens de Paul Ramadier et de sa barbiche.
211 Je me souviens d'un fromage qui s'appelait "la Vache sérieuse" ("la Vache qui rit" lui a fait un procès et l'a gagné).

Je me souviens (Hachette, 1978)

Dans le même esprit, Georges Perec avait entrepris un projet resté inachevé auquel il a donné le titre *Lieux où j'ai dormi*, et dont des fragments ont été publiés de son vivant. Comme son titre l'indique, le projet se propose d'être un inventaire exhaustif de tous les endroits où l'auteur avait dormi dans le but de « mettre en branle un vaste travail mémorial » (Constantin, 2007). L'objectif avoué est partir du travail de la mémoire pour aboutir à une écriture autobiographique. Les éclats de souvenirs ramènent à la surface de la mémoire d'autres bribes encore qui, une fois bien organisées et classées peuvent donner lieu à un vrai projet autobiographique.

Ceci nous mène à la question du vécu personnel de l'apprenant et de la possibilité et des limites d'y puiser dans un atelier d'écriture. Bon (2000 : 10) est favorable au fait de laisser l'apprenant choisir librement dans son vécu sans pour autant atteindre le dévoilement total ; la fiction comblera les vides et les non-dits. Jongler avec le réel et le fictif est également le parti pris de Pibarot : « on peut imaginer des personnages et leur attribuer des autobiographèmes, comme on peut à l'inverse faire semblant de parler de soi et affabuler » (2013 : 180). Il trouve dans cette posture autofictionnelle une double solution pour les personnes qui sont à court d'imagination et ne peuvent donc écrire qu'à partir d'expériences vécues et celles, au contraire qui n'aiment rien dévoiler de leur vécu. Il en conclut « qu'il fallait se centrer sur le texte et que peu importait l'endroit où chacun plaçait le curseur qui va du pur récit de soi à la création imaginaire. » (2013 : 180).

4.2.3. Le travail des sens :

Perceptions d'enfance :

Dans son livre *L'atelier d'écriture*, Roche (1998 : 112-113) propose un exercice qui s'appuie sur les perceptions et non les souvenirs d'enfance. Plutôt que d'évoquer les souvenirs de l'adulte que l'on est devenu, il s'agit d'évoquer les perceptions de l'enfant que l'on a été. Plutôt que de raconter des anecdotes, il s'agit d'évoquer des sons, des odeurs, des saveurs, des peurs, des plaisirs, des couleurs, etc. Plutôt que d'adopter la forme du récit, il s'agit du flash « qui évoque en image, sans trop s'attarder et surtout sans interpréter », car interpréter reviendrait à faire du « souvenir d'adulte reconstruit ». Dans *Écritures créatives*, Bara el al. proposent une variante de cet exercice où plutôt un préalable facilitateur : il s'agit de demander aux participants de faire l'inventaire des choses qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas liées à l'un des 5 sens. Ensuite, ils lisent à haute voix leurs inventaires pour que les autres puissent s'en inspirer. Enfin, chacun évoque en quelques lignes un souvenir d'enfance en privilégiant un sens précis.

Haïkus :

Pour ce qui est de la vie quotidienne, Roche (1998 : 124) propose un autre exercice pour en saisir ses détails infimes, il s'inspire des haïkus, petits poèmes japonais de trois, cinq vers maximum qui saisissent « la trace fuyante d'un instant de bonheur, d'une pensée mélancolique ». Un haïku ne cherche donc pas à expliquer ou à émouvoir, il se contente de rapporter un instant ou un petit détail de la vie, y compris la plus triviale, « trouver de la poésie » même dans les banalités de la vie qui peuvent passer facilement inaperçues.

Sur ma porte de branchages

Une perle de rosée

Au petit matin.

<http://www.unhaiku.com/>

Fragments du vécu à l'Apollinaire :

François Bon (2000 : 42) propose un dispositif d'écriture inspiré d'Alcools d'Apollinaire dont ce dernier se sert pour introduire sa biographie et qui consiste à utiliser le tu par lequel le narrateur s'interpelle lui-même et qui revient comme un refrain au début de chaque phrase pour introduire des fragments de récit.

Maintenant tu es au bord de la Méditerranée

Sous les citronniers qui sont en fleurs toute l'année

[...]

Tu es dans le jardin d'une auberge aux environs de Prague

Tu te sens tout heureux une rose est sur la table

[...]

Te voici à Coblenz à l'hôtel du Géant

Te voici à Amsterdam avec une jeune fille que tu trouves belle et qui est laide

Guillaume Apollinaire, « Zone », in Alcools, Mercure de France, 1913.

Evoquer un lieu et l'atmosphère qui s'en dégage :

L'idée que propose Roche (1998 : 114) est de s'installer dans un endroit « sollicitant », de délimiter un champ de vision avant de commencer à en faire une description minutieuse en ayant recours aux cinq sens : formes, couleurs, odeurs, dispositions et dimensions des objets, bribes de conversations, etc., relire ensuite son texte et se laisser imprégner par ses détails. En dernier lieu, il s'agit de rendre compte de l'atmosphère qui s'est dégagée du texte initial et des sensations que le lieu en question a pu déclencher en soi.

François Bon (2000 : 93) propose une variante : le narrateur est immobile. Il note, dans un temps délimité, l'ensemble de ce qui parvient aux cinq sens. Il n'est pas appelé à s'interroger sur le sens de ce qu'il écrit mais juste de noter, « à chaque déclenchement du métronome intérieur », la perception qui lui parvient. Il propose

de faire cet exercice à l'extérieur, « dans un lieu du quotidien, mais du quotidien qui se refuse au langage, ou que la tradition du langage n'a pas atteint. » (2000 : 94) comme un centre commercial, un marché, une place.

4.3. Réécrire des textes existants :

Dans son ouvrage *Guide pratique de l'écrivain*, Jean Guénot conseille le copiage pour vaincre l'angoisse de la page blanche : « que vous vous pensiez incapable d'écrire ou indigne d'entreprendre un livre, le remède est le même : paraphrasez (...). Allez au Louvre, vous y verrez des peintres qui copient des chefs-d'œuvre pour se faire la main. Tout a toujours été dit, pour peu que l'on ait lu (...) Copiez donc à votre mode, avec vos mœurs et selon votre démarche » (1998 : 56-57).

En fait, il est plus facile de partir d'un texte préexistant qu'il s'agit de modifier ou de transformer que d'en inventer un.

Pour dépanner les apprentis-écrivains, les manuels d'écriture littéraire proposent majoritairement des consignes qui partent d'extraits de romans et de nouvelles avec l'objectif d'y apporter des transformations touchant tantôt le registre, tantôt la focalisation, tantôt la cadre spatio-temporel ou portant même sur la longueur du texte source et les prolongements envisageables. Guénot (1998) propose par exemple un exercice consistant à changer la focalisation de *la Vénus d'Ille* de Mérimée : la nouvelle ayant pour narrateur un archéologue sera racontée par la Vénus elle-même.

Alors que les exercices qui appartiennent à la culture du commentaire (les prolongements fonctionnels comme le commentaire et l'explication) relèvent de la métatextualité, les exercices d'invention prenant appui sur des textes littéraires préexistants (la parodie, le pastiche, l'imitation, la transposition) relèvent de l'intertextualité et de l'hypertextualité.

Pour Houdart-Merot, ces exercices contribuent à réinterpréter les textes ou à en faire « une lecture actualisante » (2013 : 56). Cependant, tous les textes ne se prêtent pas à ce genre d'exercices. Selon Barthes (cité par Houdart-Merot), il y aurait un texte « scriptable » par opposition au texte uniquement « lisible » ; Houdart-Merot en donne la définition : « un texte suffisamment actuel et opaque pour insuffler au lecteur le désir de le réécrire, un texte suffisamment / dérangeant et désirable pour qu'il continue à écrire dans la tête du lecteur, pour que le lecteur le lise en "levant la tête" »⁶³

⁶³ L'expression est de Barthes, il désigne par elle un mode de lecture spécial : « Ne vous est-il jamais arrivé, lisant un livre, de vous arrêter sans cesse dans votre lecture, non par désintérêt, mais au contraire par afflux d'idées, d'excitations, d'associations ? En un mot, ne vous est-il pas arrivé de lire en levant la tête ? », écrivait-il.

(2013 : 54-55). C'est justement parce que le texte nous parle, qu'il ramène lors de sa lecture des souvenirs, qu'il nous permet de partir sur des associations d'idées qu'il est « scriptable » et peut donner lieu à des réécritures.

Mais réécrire ne signifie pas toujours transformer. Parfois, les tâches à accomplir à partir des textes littéraires prennent juste appui sur ces deniers sans prétendre les transformer. Nous en citons deux exemples :

La quatrième de couverture

Dans *Atelier d'écriture : mode d'emploi*, Pimet propose quelques exemples de vraies quatrièmes de couverture : un résumé anonyme de l'ouvrage, un commentaire d'écrivain, une présentation de l'écrivain lui-même de son livre, un extrait du livre, une adresse au lecteur.

Les participants sont appelés à prendre connaissance des diverses formes que prend une quatrième de couverture avant de procéder à en faire, eux-mêmes, pour des livres qui n'en ont pas ou dont ils désirent changer les leurs.

Déjeuner du matin :

Pimet et Boniface (1999) proposent également un exercice où il s'agit d'écrire une lettre d'adieu à partir du célèbre poème de Prévert *Déjeuner du matin*. L'enseignant donne à lire le poème, souligner les sentiments qui s'en dégagent, fait deviner à ses apprenants l'histoire suggérée par le poème avant de leur demander d'écrire la lettre laissée par le personnage qui part.

4.4. Les ateliers génériques (le récit) :

Un atelier peut porter exclusivement sur un genre littéraire précis. Dans ce cas, il conviendrait de travailler quelques concepts et fondements du genre. Pour le récit par exemple, les notions incontournables à travailler seront la place du narrateur, la focalisation, la construction du personnage, le temps et l'espace fictionnels.

Dans cette visée, l'enseignant peut préparer une sélection de textes tirés de récits divers qui permettront aux apprenants d'étudier certains aspects techniques avant de les réemployer dans des productions personnelles. Cette démarche alliant réflexion théorique et pratique présente l'avantage de débloquer l'écriture d'invention lorsque les apprenants sont habitués aux exercices de commentaire tout en engageant la réflexion sur les procédés techniques et leurs éventuels usages.

Après la réflexion théorique engagée grâce à la lecture des extraits choisis à cet effet, on passe donc à la pratique avec des exercices portant sur chacun des aspects du récit en l'occurrence. Relativement simples et focalisés chacun sur un point précis, les

exercices peuvent se complexifier en débouchant sur d'autres de l'ampleur de l'écriture d'une nouvelle par exemple.

Les nouvelles ainsi produites par les apprenants sont ensuite distribuées, lues et débattues en classe laquelle, pour plus de facilités, est divisée en groupes dont chacun se contentera de focaliser son attention sur un aspect précis. Une liste des éventuels aspects à observer peut être distribuée par l'enseignant : cadre spatio-temporel, vraisemblance de l'intrigue, des personnages, la focalisation, l'adéquation des temps verbaux, l'usage des dialogues, ...).

4.4.1. Notions clés :

a) Donner de l'épaisseur au personnage :

Les apprenants peuvent commencer par s'exercer à imaginer un personnage : âge, sexe, nom, style vestimentaire, tics, rêves, peurs, obsessions, habitudes, dons, etc. ; puis inscrire le tout sur une fiche dont ils se serviront pendant la rédaction. La deuxième étape consiste à faire vivre leur personnage plusieurs situations différentes qui serviront à révéler diverses facettes de sa personnalité et à lui donner de l'épaisseur.

Ces exercices de « construction de personnages » peuvent présenter, au-delà de la situation fictionnelle qu'ils fixent, des contraintes narratives, comme le propose Bettega dans sa gamme d'exercices de ce genre : « scène terrifiante décrite à l'aide d'un monologue intérieur sans mentionner explicitement les émotions, texte à la troisième personne commençant par « il ouvre la fenêtre » où des indices suggérés permettront au lecteur de deviner quelques données personnelles (âge, situation sociale, profession) ». Ces contraintes narratives visent à « élargir l'éventail de ressources narratives de l'étudiant, en faisant en sorte qu'il entre en contact avec les multiples possibilités qui, techniquement, s'offrent à lui pour construire son récit et qu'il en prenne conscience » (Bettega, 2013 : 149).

Il est à noter que la traduction des émotions à travers des indices semés dans le récit et sans explicitation sert à travailler la description en même temps que la narration.

b) L'usage des dialogues :

Les dialogues peuvent remplir diverses fonctions : présenter les personnages – exprimer leur rapport – faire avancer l'action, ... Pour sensibiliser les apprenants à ces fonctions, il suffit de leur donner à comparer un dialogue tiré de *Conversations conjugales* de Danièle Sallenave (POL, 1987) où les dialogues ne remplissent pratiquement aucun rôle avec un autre tiré d'un roman ou une nouvelle traditionnelle.

Pimet (1999 : 185) propose un exercice qui consiste à faire démarrer un récit en présentant les principaux personnages à travers une conversation.

c) Le monologue intérieur :

Plus loin, elle complexifie les choses en proposant des scénarios pour s'essayer au monologue intérieur en même temps qu'au dialogue ; superposer à une conversation tout ce qu'on se dit à soi-même, tout ce qui constitue le flot de paroles qui se déroule dans le for intérieur des personnes : « commentaires, coqs-à-l'âne, associations d'idées, observations intempestives, absence d'attention à la conversation.. ». Cette conversation peut être bilatérale, mais aussi multilatérale, comme une réunion par exemple où tout ne peut se dire : « vous pouvez là intercaler description de l'action, monologue intérieur et bribes de la conversation réelle » (Pimet, 1999 : 188). En transcrivant un monologue intérieur, on peut se donner des libertés quant au respect de la syntaxe et parfois même de la logique.

4.4.2. La nouvelle :

C'est le genre le plus travaillé dans les ateliers d'écriture pour des raisons de commodité. D'une part, sa brièveté ne demande pas un investissement démesuré dans le temps ; d'autre part, elle est facile à gérer parce qu'elle comporte un nombre limité de personnages, se déroule dans un temps-espace restreint et est centrée sur un thème ou une idée directrice unique.

En fait, Roche retient quelques constantes du genre (1998 : 128-129) : le nombre restreint des personnages, le caractère ponctuel voire transgressif du sujet : « la nouvelle est le récit d'une rupture avec l'univers quotidien », la convergence de tous les fils du récit vers un élément ou un personnage central, la sobriété du style et la brièveté du temps : « si le roman est inséparable de la notion d'épaisseur du temps, la nouvelle est attachée à celle d'instant, mais un instant de crise », elle est le récit de la résolution de cette crise.

Réduire la différence entre la nouvelle et le roman à la seule brièveté de la première est insuffisant pour Louviot (2012 : 1) qui voit que cette brièveté a surtout pour effet d'augmenter l'intensité de la nouvelle qui se lit « tout d'une haleine [marquant ainsi] davantage le lecteur » et s'achève souvent par une chute.

Deuxième fait marquant est l'accent mis sur l'intériorité des personnages, leurs subjectivités :

« (...) la dynamique des nouvelles (...) est assurée par le caché (...), il peut se dire en terme de « peur de, désir de ». Se poser cette question à propos d'un personnage,

c'est se poser la question de ce qui le meut, le pousse à agir » (Roche et al, 1998 : 137)

Ceci appelle un certain nombre de moyens techniques spécifiques au genre dont Roche (1998 : 138) retient surtout l'usage fréquent du discours indirect libre qui a pour effet de donner à écouter directement « la voix intérieure la plus intime des personnages ».

La focalisation sur la subjectivité des personnages rend la nouvelle, le seul genre bref, à la différence du conte ou de la fable, à mettre rarement en scène « des personnages symboliques ou stéréotypés » (Louviot : 2012 :1)

Roche propose des arguments de nouvelles à partir desquels l'on peut faire écrire. L'apprenant est libre de s'en inspirer ou de s'en donner lui-même :

« - Un homme qui reçoit de bonne heure un appel téléphonique qui l'appelle au secours, d'abord il ne reconnaît pas la voix – un autre qui arrive dans une ville inconnue, cherche une chambre à louer et la trouve chez une vieille dame bizarre qui lui offre le thé – une jeune fille qui rencontre tous les jours une femme qui vient dans le jardin public et décide un jour de la suivre chez elle ... » (1998 : 133)

Le XXe siècle marque un tournant pour la nouvelle ainsi que pour les autres genres littéraires. L'exigence du récit se relâche, voire disparaît au profit de réflexions morales, philosophiques ou psychiques occasionnées par l'évocation d'un instant précis, d'une ambiance esquissée, ce qui donne lieu au concept de « nouvelle-instant »

4.4.3. La nouvelle-instant :

La notion de « nouvelle-instant » aurait été proposée par le critique René Godenne dans le cadre de ses travaux sur la nouvelle moderne. « La nouvelle-instant ne « raconte » pas une histoire, mais évoque un instant précis de la vie, développe une atmosphère ou évoque les émotions d'un personnage face à une situation particulière. » dit Louviot (2012 : 4) qui cite Annie Saumont, Hélène Lenoir, Olivier Adam et Danièle Sallenave parmi les meilleurs à avoir « illustré cette tendance ».

En fait, c'est l'absence d'intrigue qui caractérise la nouvelle-instant, les personnages sont présentés plutôt comme des archétypes sans noms que comme des individus à part entière, on connaît peu de choses sur eux, presque rien à part leur comportement ou état d'âme à l'instant choisi : « la qualité de l'instant apparaît *plus psychique que chronologique* parce que l'auteur note moins de faits que des états d'âme, des sensations, des sentiments » (Roche et al, 1998 : 136)

Au XXIe, avec Twitter et Facebook, les genres courts voire très courts semblent être en vogue. La « micronouvelle » fait apparition ; sa caractéristique essentielle est l'extrême concision (4 à 1000 mots). Félix Fénéon, l'inventeur de la nouvelle en trois lignes, en

est le précurseur. On compte parmi ses auteurs : Régis Jauffret (Microfictions, 2005), Jean-Louis Bailly (Nouvelles impassibles, 2009), Jacques Fuentealba (Scribuscules, 2011), Laurent Berthiaume (Cent onze micronouvelles, 2007). Le phénomène prend tellement de l'ampleur qu'on parle de twittérature et de nanolittérature.

4.5. Séquences d'écriture (écrire à la manière de ...)

Nous proposons en ce qui suit quelques fiches exploitables en atelier d'écriture. Elles prennent appui sur l'imitation comme moteur essentiel de production.

En fait, imiter est par essence un outil d'apprentissage incontournable : impossible de parler sans écouter, d'écrire sans lire. En écriture créative, imiter facilite l'entrée en écriture, sécurise et libère la parole en même temps : « On invite les participants (...) à se laisser porter, tout en restant à l'intérieur d'un cadre, et à donner libre cours à l'imagination et à la créativité. » (Bara et al, 2011 : 9). En outre, prendre appui sur un modèle est doublement profitable : « ... plus la maîtrise de la langue est petite, plus le modèle sécurise. En revanche, plus l'exigence augmente et plus le modèle permet d'avancer et incite à aller plus loin, à oser se lancer dans des écrits plus complexes. » (Bara et al, 2011 : 9). Les modèles littéraires proposés sont relativement simples et accessibles ; ils appartiennent tous au genre de la nouvelle - avec toutes ses variantes - choisi en raison de sa commodité.

Il est à noter que l'imitation, ici, est envisagée comme « une source d'inspiration qui va déclencher l'écriture et non comme une perfection à atteindre. » (Bara et al, 2011 : 10), l'objectif n'étant pas de concurrencer les écrivains ni de les valoriser au point d'en faire des modèles inimitables mais juste de s'inspirer de leur démarche pour ensuite donner libre cours à son imagination.

Ecrire à la manière de ...

4.5.1. ... Félix Fénéon dans *Nouvelles en trois lignes* :

L'œuvre de Félix Fénéon consiste à présenter très brièvement des faits divers (trois lignes). Cette brièveté a pour effet de faire pencher les micros nouvelles ainsi obtenues du côté de l'humour noir :

- « Comme son camarade refusait de le tuer, un garçon de 19 ans, de Liffol (Haute-Marne), s'est fait décapiter par un train.
- « Trois secousses de tremblement de terre, d'ailleurs inoffensives, ont réveillé Constantine, hier, à trois heures du matin. »

L'idée est de demander aux participants de se procurer des faits divers dans les journaux ou sur certains sites comme <http://www.tv5.org/cms/chaine->

francophone/info/p-1910-Insolite.htm?rub=17 et les condenser à la manière de Félix Fénéon en veillant à leur donner une teinte humoristique.

4.5.2. ... Régis Jauffret dans *Microfictions* :

En cinq cents micronouvelles, Jauffret relate, avec beaucoup d'humour et de cruauté, les vices de la société. Une microfiction ne dépasse pas souvent une page et demie mais raconte beaucoup sur les tares des humains. Ainsi, Jauffret sait aller à l'essentiel, manier les chutes et les tournures anticonformistes. Ses narrateurs sont eux aussi des anticonformistes : « pharmacien cupide, mollasson du cerveau, gens du show-biz épris de charité et de tentes monoplaces, prof avili, papy libidineux, journaliste prostitué, mère idem, cadre inférieur, touriste abonné au crétinisme, accro de télé, pétasse miteuse – et, aux côtés de tous ceux-là, des gamins déboussolés », bref « des antihéros (...) tous pervers, égocentriques, alcoolos, dépressifs, bestiaux » résume Laval (2007). En les mettant en scène, Jauffret compte dresser le bêtisier de la société moderne et crever l'abcès une fois pour toutes.

Pour écrire une microfiction, les apprenants peuvent commencer par faire la liste des vices qu'ils détestent le plus ou qu'ils jugent trop répandus dans leur société. Puis ils suggèrent, pour chaque vice, des situations où il se manifeste ; ils peuvent même relater des anecdotes qu'ils ont personnellement vécues. Ainsi, ils obtiennent un stock où ils peuvent puiser pour commencer la rédaction de leur microfiction. Le vice doit être relaté et tourné en dérision avec beaucoup d'humour et de cocasserie. Pour ce faire, les apprenants peuvent s'inspirer des techniques mises en œuvre par Jauffret dans deux de ses micronouvelles particulièrement cocasses.

Dans « Des émeraudes aux caïmans », Jauffret met en scène des patrons égocentriques et radins. Sa technique consiste à tourner en dérision leur vice en relatant les faits du point de vue de ceux même qui le possèdent :

Des émeraudes aux caïmans

A l'occasion du Nouvel An, nous nous attendions à un geste de votre part. Nous nous serions contentés d'une boîte de chocolats, ou d'un sac de bonbons de supermarché. Vous auriez pu aussi offrir un jouet aux enfants, ou nous proposer de mettre la main à la poche pour nous aider à payer leur séjour en classe de neige.

- Nous sommes généreux, et vous ingrate.

Quand vous travaillez chez nous, vous bénéficiez d'un confort dont vous ne vous savez aucun gré. Alors qu'il gèle dehors, vous profitez du chauffage central, vous pouvez boire une tasse de café lorsque nous avons le dos tourné, et même utiliser nos cabinets sans que jamais nous ne vous fassions la moindre réflexion sur le nombre de chasses que vous envoyez à l'égout, avec la désinvolture d'un roi Nègre devenu fou qui jetterait par poignées des émeraudes à ses caïmans.

- Vous savez comme l'eau est chère.

Nous ne défalquons pas non plus de votre paye tous les produits d'entretien sophistiqués que vous nous obligez à acheter pour daigner accomplir votre tâche. Nous vous faisons grâce également de l'électricité dont le lave-linge et le lave-vaisselle sont si avides.

- Et l'aspirateur.

Quand vous le branchez, le compteur devient fou. Cela ne vous empêche pas de lambiner de chambre en chambre, et de le laisser en marche quand l'envie de vous moucher vous / prend au milieu du salon. D'ailleurs, vous avez tant abusé de ce malheureux appareil, que vous avez fini par le tuer, comme un cavalier cruel épuise son cheval jusqu'à ce qu'il s'effondre en poussant un dernier hennissement de douleur sous les coups de cravache. Puisque le balai était un instrument trop fruste pour vos mains de marquise, nous avons été contraints de le renouveler. Nous vous avons montré la facture pour cet achat dont vous étiez, après tout, la seule bénéficiaire. Je n'évoquerai même pas le fer à repasser.

- A vapeur

Il va sûrement rendre l'âme bientôt. Vous le traitez sans aucun égard, comme si vous vouliez le punir de n'être pas assez perfectionné pour défroisser le linge à votre place. Sans compter la porte que vous nous claquez presque au nez en partant, tant vous êtes pressée de retrouver votre fils et vos pénates. Elle ne résistera pas longtemps à vos mauvais traitements, il nous faudra bientôt dégager un budget pour en faire consolider les gonds que nous soupçonnons de branler déjà.

- Vous nous avez déçus.

Régis Jauffret, *Microfictions*, Gallimard, 2007, pp.185-186

Dans *Dandy*, Jauffret détourne un qualificatif de son sens habituel pour lui donner une nouvelle dimension insoupçonnée :

- Je suis raciste, mais dans le bon sens du terme.

Je n'ai jamais approuvé la violence, la destruction des synagogues, des mosquées, ni même le boycott des produits venus de Japon ou de Chine. Je suis scandalisé par la traite des Noirs, et aussi par la colonisation, cette entreprise aventureuse menée à l'instigation de philanthropes illuminés qui ridiculise notre histoire. Je ne crois pas non plus à l'inégalité des races, des cultures, et j'ai la ferme conviction que toutes les langues se valent.

- Mon racisme est plus élégant

Je suis jeune et même un peu dandy. Ma haine va aux personnes âgées, ces fins de race, qui, au lieu d'être en voie d'extinction, comme on pourrait le croire en jetant un regard amusé sur la liste des convois funèbres, ne cessent de renaître de leurs cendres et de se propager comme si elles

avaient découvert un funeste secret qui leur permette de se reproduire à la vitesse des lapins et des fourmis.

Régis Jauffret, *Microfictions*, Gallimard, 2007, p.153.

Les métaphores filées se succèdent, assimilant les vieillards à des cafards qui : « se fraient un chemin à travers les égouts, et s'organisent par paquets pour soulever les plaques de fonte et envahir nos rues » et qu'il conviendrait de traiter « avec un produit spécifique qui (...) les éliminerait à intervalles réguliers » pour tout le mal qu'ils infligent à la société en bénéficiant de soins coûteux, rentes et appartements immenses en échange d'une « oisiveté absolue ».

La nouvelle se clôt par « mon racisme est celui d'un sage, d'un humaniste. »

4.5.3. ... Annie Saumont dans *Le Tapis du salon* :

Le Tapis du salon est le recueil de « courtes histoires d'ados en fugue, sans toit, sans moi, d'orphelins ballotés, d'adultes cassés, dérangés, fêlés, cabossés ».

Une jeune adolescente SDF, dont le père est en prison, rêve d'un toit et relate son quotidien en commençant chaque paragraphe par l'une des six lettres composant son rêve obsessionnel : une m-a-i-s-o-n. Par un effet de mise en abyme, le texte se révèle être la rédaction même dont il est question dans le récit et relate les effets attendus après sa remise au professeur ; les frontières entre la narration et le narré s'estompent. L'idée est de générer un récit non à partir de la chronologie des faits, mais à partir de la succession des lettres formant un mot clé.

A la maison

Miranda Lemare

Classe de 6^e

Lundi

M comme mur. Les murs autour de papa. Les murs autour de son lit. Et autour les murs encore. Très hauts. Très crades.

A comme araignée, y en a sûrement des tonnes là où il est. Mon père les craint pas, ces bêtes. Avant, quand il était un papa comme les autres qui vous expliquait les choses, il disait que les araignées sont des animaux pas méchants. Pas dangereux. Pour l'espèce humaine.

I come île. Maman avait projeté qu'avec l'argent du RMI on irait passer quelques jours sur une île. Pendant l'été. Le prochain ou un autre plus tard. Mais pas trop tard. Je serais encore – c'était certain – une petite fille. Elle me racontait des histoires qui faisaient la vie en rase. Le sable et un marchand de gaufres. La mer.

S comme sursis. Un mot nouveau. On apprend pas ça au CP. Ni au CM1. Si papa avait eu un sursis il serait resté chez nous. C'est-à-dire qu'on aurait gardé / le F2 trop minus – ça pouvait aller en se tassant un pu. On se retrouverait pas le soir dans une cantine sur des chaises pliantes qu'il faut ranger après, mangeant la soupe aux poireaux que je déteste – maman dit, C'est bon pour la santé – du steak haché pas assez cuit, et se couchant au dortoir auprès de femmes qu'on n'a jamais rencontrées jusqu'ici. A croire qu'elles n'existent pas de la journée et surgissent en cauchemar à la tombée de la nuit, inspectent les lits, marmonnent, J'étais avant toi, la même, et foncent sur les matelas les moins aplatis.

O comme oh là j'ai mal, ce que je dis, enfilant les chaussures de mon frère qu'il a portées tout l'hiver. Il tapait dans un ballon ça les a déformées. J'ai le gros orteil qui frotte.

N comme non.

Mardi

M comme mais ou et donc or ni car. En classe la prof a parlé de grammaire. Puis elle a dit, maintenant leçon d'hygiène. Se laver est indispensable. Changer de slip quotidiennement. Difficile quand on n'a pas de chez soi. Lorsqu'on s'est plus ou moins installée au foyer et que ces femmes inconnues ont versé leur sac sur le carrelage et braillent en chœur qu'on leur laisse savonner le petit linge. Elles se battraient en sauvages afin d'être premières au lavabo. Après on met à sécher sur les cordes et ça goutte. Le bordel.

A comme, Arrête (elles disent). Tu es dans nos jambes. Quand je voudrais regarder si ça goutte plus parce que je glisserais les chaussettes sous l'oreiller, le lendemain c'est presque sec.
/

I comme irrésistible. Comme une envie de faire pipi. L'envie d'un toit à nous sur nos têtes. Pour pas en demander trop, l'envie d'un toit qu'on partagerait avec d'autres locataires mais pas avec toute cette foule. Ces femmes qui n'ont pas d'adresse. Demain y en aura d'autres *idem*. C'est chiant.

S comme si seulement on était encore au CM2. A présent au collège on peut plus jouer à la fille ignorant qu'elle a une vie pas normale. En expression écrite notre professeur a donné pour sujet Une soirée en famille. Depuis le temps qu'on est dans la rue à chercher à s'abriter, à coucher ici et là- quand on a déniché une place (provisoire) l'une chez une marraine l'autre chez le copain et que maman a offert ses services à ses anciens « meilleurs amis » pour bercer le petit dernier pendant qu'ils vont au ciné – on voit plus comment ça se passerait d'être ensemble à la maison.

O n voit plus. On oublie, même. Et on dit :

N on

Mercredi

J'ai griffonné « maison » en lettres majuscules à gauche de la page c'est comme un jeu. Mon grand frère m'a dit qu'on est des SDF mais ça ne signifie pas qu'il faudrait qu'on la ferme. Alors voilà, il y a deux fois MAISON, je vais en ajouter une troisième. Demain je rendrai ce brouillon qu'on devait rédiger en perm et recopier à la maison. Le prof m'expédiera chez l'assistante sociale ou au bureau du directeur et lui –sait-on jamais – tout à coup va déclarer que la baraque à côté des cuisines est-ce que ça nous dépannerait, ou le vieux vestiaire du gymnase ? /

Non. Le directeur s'en fout, il a d'autres projets pour l'occupation de ces locaux puants. Il nous signalera à la mairie, une mère au chômage, deux ados râleurs, on traînera dans un dossier de plus. Pourtant j'écris MAISON une fois encore, le prof a dit que cent lignes ça suffit.

M arie (c'est-à-dire la Sainte Vierge)

A h s'il te plaît (merci)

I nvente un miracle

S pécial. Que Dieu qui a fait le ciel et la terre et le terrain pour construire

O rdonne aux HLM de se grouiller (merci) afin de

N ous reloger (même dans quinze mètres carrés).

Parce que sinon –

(sinon quoi ?)

Amen

Annie Saumont, *Le Tapis du salon*, Julliard, Paris, 2012, pp. 47-50

Pour écrire un texte sur un thème précis à la manière de Saumont, les étudiants doivent, un peu sur l'idée de l'acrostiche⁶⁴, décomposer le mot choisi pour refléter ce thème en lettres et l'écrire verticalement de haut en bas. Pour chaque lettre, ils choisissent un mot commençant par cette lettre, ils peuvent avoir recours à un dictionnaire pour trouver plusieurs mots dont ils ne retiendront lors de la rédaction qu'un seul par lequel ils commenceront chacun des paragraphes composant leur texte.

On pourrait remplacer l'usage du dictionnaire par un remue-méninge : l'enseignant écrit au tableau pour la lettre L par exemple : L comme ... et accepte toutes les

⁶⁴ Figure de style. « Un texte, en général un poème dont les initiales de chaque début de vers forment un mot se rapportant au thème du texte si on le lit verticalement de haut en bas ». Donner à lire quelques acrostiches sur le site <http://acrostiches.free.fr> ou www.acrostiche.org ou encore <http://www.unpeudamour.com/poemes/acro.php>

propositions où chacun des participants puisera pour démarrer la rédaction de son texte.

4.5.4. ... Philippe Delerm dans *Plaisirs minuscules* :

L'idée est de saisir à la manière de Philippe Delerm dans *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*⁶⁵, un de ces plaisirs minuscules, de ces « bribes de bonheur », en utilisant de préférence le langage impersonnel, en recherchant l'universel. Ecrire à la Delerm consiste à chercher « la subtilité, l'essence, la nuance, la délicatesse, dans le plaisir et dans l'écriture du plaisir » dit Pimet (1999 : 179).

Invité par surprise

Vraiment, ce n'était pas prévu. On avait encore du travail à faire pour le lendemain. On était juste passé pour un renseignement, et puis voilà :

- Tu dînes avec nous ? Mais alors simplement, à la fortune du pot !

Les quelques secondes où l'on sent que la proposition va venir sont délicieuses. C'est l'idée de prolonger un bon moment, bien sûr, mais celle aussi de bousculer le temps ; la journée avait déjà été si prévisible ; la soirée s'annonçait si sûre et programmée. Et puis voilà, en deux secondes, c'est un grand coup de jeune : on peut changer le cours des choses au débotté. Bien sûr on va se laisser faire.

Dans ces cas-là, rien de gourmé : on ne va pas vous cantonner dans un fauteuil côté salon pour apéritif en règle. Non, la conversation va se mitonner dans la cuisine - tiens, si tu veux m'aider à éplucher les pommes de terre ! Un épluche-légumes à la main, on se dit des choses plus profondes et naturelles. On croque un radis en passant. Invité par surprise, on est presque de la famille, presque de la maison. Les déplacements ne sont plus limités. On accède aux recoins, aux placards. Tu la mets où, ta moutarde ? il y a des parfums d'échalote et de persil qui semblent venir d'autrefois, d'une convivialité lointaine - peut-être celle des soirs où l'on faisait des devoirs sur la table de la cuisine ?

Les paroles s'espacent. Plus besoin de tous ces mots qui coulent sans arrêt. Le meilleur à présent, ce sont ces plages douces, entre les mots. Aucune gêne. On feuillette un bouquin au hasard de la bibliothèque. Une voix dit "Je crois que tout est prêt" et on refusera l'apéritif - bien vrai. Avant de dîner, on s'assoira pour bavarder autour de la table mise, les pieds sur le barreau un peu haut de la chaise paillée. Invité par surprise on se sent bien, tout libre, tout léger. Le chat noir de la maison lové sur les genoux, on se sent adopté. La vie ne bouge plus - elle s'est laissé inviter par surprise.

Philippe Delerm, *La Première Gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*, Gallimard, 1997, pp.44-45.

4.5.5. .. Nathalie Sarraute dans *Tropismes* :

Tropismes (terme emprunté au langage scientifique qui veut dire réaction de transformation ou d'orientation provoquée par un stimulus externe) est un ouvrage de Sarraute, composé de brefs « récits », où elle se propose d'observer les comportements humains, aussi spontanés et infimes qu'ils puissent être, traduction de mouvements internes, eux-mêmes produits de sollicitations externes.

⁶⁵ Gallimard, 1997

Dans *Tropismes* il n'existe pas d'histoires à proprement dit : pas d'intrigue, ni de personnages, juste des « impressions » par lesquelles Sarraute se propose de saisir les « mouvements indéfinissables qui glissent très rapidement aux limites de la conscience ; [et qui] sont à l'origine de nos gestes, de nos paroles, des sentiments que nous manifestons, que nous croyons éprouver et qu'il est possible de définir ».

Les tropismes présentent l'avantage d'être un exercice où la pensée peut se déployer librement sans effort de structuration. Pour écrire un tropisme, les apprenants peuvent partir de leurs observations dans les lieux publics et écrire, par exemple, une scène entre deux ou trois personnes qu'ils prendront soin de ne pas personnaliser. Le texte peut se dérouler dans la conscience de l'un d'eux sous forme d'un fragment de pensée ou de sensation en rapport avec la scène.

Après la rédaction, les apprenants confrontent leurs productions à deux tropismes de Sarraute et mesurent les convergences et les divergences : le premier se déroule dans la conscience d'une femme qui rejoint sa famille qu'elle méprise et le deuxième montre un vieux couple menant une vie résignée.

Ils étaient laids, ils étaient plats, communs, sans personnalité, ils dataient vraiment trop, des clichés, pensait-elle, qu'elle avait vus déjà tant de fois décrits partout, dans Balzac, Maupassant, dans Madame Bovary, des clichés, des copies, la copie d'une copie, pensait-elle. Elle aurait tant voulu les repousser, les empoigner et les rejeter très loin. Mais ils se tenaient autour d'elle tranquillement, ils lui souriaient, aimables, mais dignes, très décents, toute la semaine ils avaient travaillé, ils n'avaient toute leur vie compté que sur eux-mêmes, ils ne demandaient rien, rien d'autre que de temps en temps la voir ; de rajuster un peu entre elle et eux le lien, sentir qu'il était là, toujours bien à sa place le fil qui les reliait à elle. Ils ne voulaient rien d'autre que demander —comme c'était naturel, comme tout le monde faisait, quand on se rendait visite entre amis, entre parents— lui demander ce qu'elle avait fait de bon, si elle avait lu beaucoup ces derniers temps, si elle était sortie souvent, si elle avait vu cela, ces films, ne les trouvait-elle pas bien... Eux ils avaient tellement aimé Michel Simon, Jovet, ils avaient tellement ri, passé une si bonne soirée...

Et quant à tout cela, les clichés, les copies, Balzac, Flaubert, Madame Bovary, oh ! ils savaient très bien, ils connaissaient tout cela, mais ils n'avaient pas peur — ils la regardaient gentiment, ils souriaient, ils semblaient se sentir en lieu sûr auprès d'elle, ils semblaient le savoir, qu'ils avaient été tant regardés, dépeints, décrits, tant sucés qu'ils en étaient devenus tout lisses comme des galets, tout polis, sans une entaille, sans une prise. Elle ne pourrait pas les entamer. Ils étaient à l'abri.

Ils l'entouraient, tendaient vers elle leurs mains : « Michel Simon... Jovet... Ah, il avait fallu, n'est-ce pas, s'y prendre bien à l'avance pour retenir ses places... Après, on n'aurait plus trouvé de billets ou à des prix exorbitants, rien que des places de loges, des baignoires... » Ils resserraient le lien un peu plus fort, bien doucement, discrètement, sans faire mal, ils rajustaient le fil ténu, tiraient...

Et peu à peu une faiblesse, une mollesse, un besoin de se rapprocher d'eux, d'être approuvée par eux, la faisait entrer avec eux dans la ronde. Elle sentait comme sagement (Oh, oui... Michel Simon. .. Jovet...) bien sagement, comme une bonne petite fille docile, elle leur donnait la main et tournait avec eux.

Ah, nous voilà enfin tous réunis, bien sages, faisant ce qu'auraient approuvé nos parents, nous voilà donc enfin tous là, convenables, chantant en chœur comme de braves enfants qu'une grande personne invisible surveille pendant qu'ils font la ronde gentiment en se donnant une menotte triste et moite.

Nathalie SARRAUTE, Tropismes XXIII, Minuit, 1971, pp.119-121

Maintenant ils étaient vieux, ils étaient tout usés, "comme de vieux meubles qui ont beaucoup servi, qui ont fait leur temps et accompli leur tâche", et ils poussaient parfois

(c'était leur coquetterie) une sorte de soupir sec, plein de résignation, de soulagement, qui ressemblait à un craquement.

Par les soirs doux de printemps, ils allaient se promener ensemble, "maintenant que la jeunesse était passée, maintenant que les passions étaient finies", ils allaient se promener tranquillement, "prendre un peu le frais avant d'aller se coucher", s'asseoir dans un café, passer quelques instants en bavardant.

Ils choisissaient avec beaucoup de précautions un coin bien abrité ("c'est dans le courant d'air, ni là: juste à côté des lavabos"), ils s'asseyaient - "Ah! ces vieux os, on se fait vieux. Ah! Ah!" - et ils faisaient entendre leur craquement.

La salle avait un éclat souillé et froid, les garçons circulaient trop vite, d'un air un peu brutal, indifférent, les glaces reflétaient durement des visages fripés et des yeux clignotants.

Mais ils ne demandaient rien de plus, c'était cela, ils le savaient, il ne fallait rien attendre, rien demander, c'était ainsi, il n'y avait rien de plus, c'était cela, "la vie".

Rien d'autre, rien de plus, ici ou là, ils le savaient maintenant.

Il ne fallait pas se révolter, rêver, attendre, faire des efforts, s'enfuir, il fallait juste choisir attentivement (le garçon attendait), serait-ce une grenadine ou un café ? crème ou nature ? en acceptant modestement de vivre - ici ou là - et de laisser passer le temps.

Nathalie SARRAUTE, Tropismes XVI, Minuit, 1971, pp.87-88.

5. La séquence d'écriture, phases et apports :

5.1. Les lectures :

La lecture d'exemples et d'illustrations de productions d'écrivains ayant mis en œuvre des techniques d'écriture précises servent à inspirer les apprenants, à leur donner un point d'appui et une source de réflexion. Fremaux souligne que ces lectures peuvent être aussi bien postérieures à la proposition d'écriture qu'antérieures : « Selon l'option choisie, elles mettent les stagiaires en position d'acquérir des connaissances de manière déductive ou inductive » (2009 : 125). Antérieures, elles servent à montrer le chemin ; postérieures, elles servent à faire le point.

5.2. Le métadiscours :

Les productions terminées donnent lieu à des lectures collectives suivies de commentaires et de discussions. Ces dernières sont susceptibles de développer des compétences transférables à l'analyse des textes littéraires. Le retour réflexif sur son propre écrit ainsi que sur les écrits des autres permet de lire d'un œil nouveau et

d'accorder plus d'intérêt à certains phénomènes textuels qu'on aurait pu passer sous silence avant ; il permet aussi d'aller jusqu'au bout du processus d'écriture par les réécritures (ratages, autocorrections et reformulations) et les variations. C'est à ce prix que l'écriture peut jouer un rôle dans la formation du sujet-lecteur - « sujet scripteur-lecteur » dirait Le Goff (2004 : 294).

En guise d'exemple, il rapporte une expérience d'écriture inventive qu'il a menée en 4 étapes :

Etape 1 : étudier un groupement de textes sur un thème précis

Etape 2 : rédiger un texte en s'inspirant des motifs narratifs, littéraires et culturels découverts lors des lectures

Etape 3 : réécriture orientée par la lecture d'un nouveau récit adoptant un nouveau point de vue et un nouveau ton

Etape 4 : commentaire et réflexion sur l'activité de réécriture portant sur le repérage des modifications opérées suite à la transposition du point de vue, et des effets produits.

Donc suite à la transposition du récit à la 1^{ère} personne, les élèves de Le Goff ont relevé que la scène racontée par un personnage l'ayant vécue a gagné en vraisemblance et en émotion par rapport à celle racontée à la 3^{ème} personne par un narrateur externe ; ils disent arriver mieux à s'identifier aux personnages, à compatir avec eux.

Le Goff explicite ce qui est à l'origine de ce changement de posture lectorale suite au changement de la focalisation du récit :

« Deux versions décrivent une action, similaire du point de vue événementiel, distincte du point de vue de sa compréhension et de son évaluation ... l'enrichissement textuel procède non par / ajouts d'informations thématiques, mais par déplacement de l'angle de vision. La focalisation interne déstabilise l'action dans ce qu'elle avait de certain dans ses motivations, ses origines. Le lecteur est invité à émettre des hypothèses sur la motivation de l'acte. Ce nouveau déploiement interprétatif introduit une forme d'« insécurité lectorale » favorisant un investissement supérieur. » (Le Goff, 2004 : 301-302).

Les retours que reçoivent les participants contribuent donc au développement de leur esprit critique, ainsi que l'écriture réflexive en général. Inciter les apprenants à tenir des journaux de bord où ils notent leurs réflexions lors de l'écriture et à propos de l'écriture, accompagner l'écriture créative d'une autre réflexive est de nature à enrichir

la première et à lui donner pleinement son sens. L'animateur peut les aider en posant quelques questions qui portent sur la manière dont ils vivent les séances d'écriture en termes de difficultés et d'apports, comment ils s'y prennent et quel regard ils portent sur leur travail.

Assante et Blanc ont pu dégager cinq axes d'analyses des journaux de bord tenus par les élèves d'une classe de 4^{ème} où elles ont mené leur recherche : « le rapport au genre (...), le rapport à l'écriture et à ses fonctions, le rapport à l'écrit en cours, le rapport à la lecture critique et à la réécriture et enfin le rapport à la séquence d'enseignement et au dispositif d'écriture. » (2007 : 223). Les apprenants s'expriment sur le genre choisi, la façon dont ils le conçoivent, sur le rapport à l'écriture en général : intérêts, préférences, avant d'avoir à analyser leur propre processus d'écriture et la manière avec laquelle ils s'y prennent. Enfin, ils peuvent traiter des problèmes liés à la correction des textes et à leur réécriture, ainsi que de ce qu'ils estiment que l'expérience d'écriture leur a apporté en général.

5.3. Développement de compétences scripturales :

L'acte d'écrire, avec tout ce qu'il comporte d'hésitation, de reprise, de correction, de rature, de réflexion, rend plus attentif aux mécanismes du texte et aux règles qui le sous-tendent. Se contenter d'une première version ou pratiquer des réécritures ou des variations dépendent de l'objectif fixé par l'animateur et de la prédisposition des participants. Imposer systématiquement des réécritures peut décourager certains d'où l'intérêt de les ramener eux-mêmes à en éprouver le désir lorsque la réécriture s'avère nécessaire.

Réécrire n'est pas corriger les erreurs linguistiques et remédier aux lourdeurs syntaxiques, ceci fait partie de la finalisation de la première version ; c'est plutôt enrichir le texte ou ramener des variations après l'avoir mis à distance ; on peut développer certains passages ou les réduire, retravailler les dialogues, la focalisation, les descriptions, donner plus de vraisemblance aux personnages, ... bref, c'est « pousser les portes à peine entrouvertes pendant l'activité d'écriture » (Bara et al, 2011 : 50).

Bisenius-Penin résume ce qui se joue au niveau du développement des compétences scripturales dans un atelier d'écriture inventive :

« L'étudiant, dans son processus d'élaboration, développe ainsi par le biais de l'écriture et de la réécriture des compétences concernant sa maîtrise des normes textuelles en relation avec des compétences propres à sa maîtrise des contenus sémantiques. Cette réécriture peut se situer à divers niveaux (déplacement, suppression, variation,

exemplification ... et par ce jeu sur les strates textuelles, elle procure aux apprenants la possibilité de réajuster leur processus créateur, de combiner les niveaux (sémantique, stylistique, morphosyntaxique ...) (2013 : 101)

5.4. Développement de compétences orales :

Il n'y a pas que les compétences scripturales que l'écriture créative sert à développer ; les compétences orales aussi sont travaillées vu que les productions des participants sont souvent restituées verbalement et discutées en classe. Certes, il existe d'autres moyens de prendre connaissance des textes des autres tels que la photocopie ou l'affichage mais la lecture orale reste la plus facile à pratiquer dans l'immédiat et la plus bénéfique pour plusieurs raisons.

Bisenius-Penin (2013 : 98) y voit un moyen d'accroître la confiance de l'étudiant en lui-même :

« ... l'atelier doit permettre à l'étudiant de prendre confiance en lui à travers deux phases : la lecture à haute voix de ses textes et sa capacité à acquérir des comportements de discussion concernant sa production et les textes des autres. » (Bisenius-Penin, 2013 : 98)

Pour Bara (2011 : 59), elle entre dans le « contrat d'écriture » ; tout comme l'écrit, la lecture à voix haute fait partie de l'apprentissage car elle lève les inhibitions de prendre la parole en public et rend surtout capable l'étudiant de repérer lui-même les imperfections de son travail en le lisant à haute voix vu que « oraliser son écrit, c'est aussi le mettre à distance, donc en avoir une plus juste appréhension. »

Enfin, la lecture à haute voix représente un moment de partage où chaque participant prend plaisir à soumettre son travail à l'appréciation des autres, à se faire écouter et à écouter, à valoriser son effort et à aiguïser son esprit critique.

Cependant, Pimet (1999 : 60) souligne que les choses ne sont pas toujours aussi idéales ; si les réactions du groupe peuvent être précieuses pour celui qui a écrit, ce groupe n'est pas toujours attentif, chacun étant pris par sa propre production. D'autre part, la lecture en tant qu'exercice qui engage le corps est pénible pour certains : « c'est là que la voix tremble, que la lecture se trouble, et qu'ils bafouillent ou marmonnent leur texte à toute allure, que l'émotion se manifeste, alors que, parfois, ils n'avaient pas la sensation d'être touchés à ce point dans l'écriture (1999 : 59). Ce qui demande un double entraînement à l'écoute et à la prise de parole.

Reste qu'écrire en groupe est motivant : on écrit mieux en groupe et pour le groupe ; on s'entraide, on cherche à se surprendre, à découvrir les trouvailles des autres pour la même consigne d'écriture.

« En groupe, l'invention viendra du rire, d'une déformation du réel, d'un lapsus, d'un souvenir bien réel réinventé par les autres ... peu importe les textes qui naîtront de ce moment, il en restera du plaisir et du partage dans l'esprit des participants » (Bara et al, 2011 : 40)

6. Et l'après ?

6.1. La question de l'évaluation :

Longtemps, l'écriture d'invention a été considérée comme peu sérieuse car non évaluable. Or, l'écriture créative peut être parfaitement évaluable selon des critères que l'on délimite en fonction de la consigne. Plus cette dernière est claire et précise, plus les critères d'évaluation sont facilement délimitables. Elle a aussi le mérite de présenter un moyen de vérifier l'acquisition des connaissances littéraires autrement que par le commentaire ou la dissertation.

L'évaluation de l'écriture d'invention peut comprendre autre que la version définitive de la production réalisée par l'étudiant, sa dimension méta-discursive qui peut, selon Bisenius-Penin prendre deux formes :

- « Un cahier d'écrivain qui constitue une trace mémorielle de leur cheminement créatif (sources utilisées, références littéraires, artistiques, ...)
- Et enfin un écrit métaréflexif, de bilan dans lequel l'étudiant effectue un retour sur sa pratique au sein de l'atelier (point de vue sur l'écriture, la littérature) et si l'atelier a répondu ou pas à ses attentes » (Bisenius-Penin, 2013 : 101-102)

Les critères d'évaluation varient selon la consigne et la nature du travail demandé. Pour un récit cela pourrait être la vraisemblance, la structure, l'intrigue, la focalisation, l'épaisseur des personnages, ... ; pour un exercice visant à travailler le personnage : la description physique et morale, la traduction des opinions et des émotions, ... ; pour une nouvelle-instant : la pertinence ou l'intérêt du moment décrit, la subtilité des émotions et des pensées, le caractère archétypal des personnages, ... d'autres sont des dénominateurs communs comme l'exactitude syntaxique et linguistique, le style, les images, l'originalité, etc.

Pimet rappelle cependant que :

« dans l'atelier, il faut veiller à ce que le travail porte effectivement sur l'écriture – et pas sur la morale, la véracité absolue d'une histoire, l'authenticité d'un fait – donc une règle s'impose : les participants ont le droit d'écrire des textes peu édifiants, des textes de mythomanes, de fabuler, de travestir un peu ou beaucoup

... on s'attachera à l'intérêt de l'intérêt de la transformation » (Pimet, 1999 : 60)

L'évaluation du métadiscours revient à considérer l'écriture comme processus et non comme produit fini et à mettre en valeur le lien entre sujet scripteur et sujet lecteur. En fait, évaluer les écrits réflexifs des apprenants favorise l'interaction lecture / écriture et contribue à la formation d'une posture critique indispensable à la posture d'auteur que l'atelier d'écriture vise à développer.

6.2. Etre lu :

Le premier public à un atelier d'écriture ce sont les participants mêmes. Entre eux, ils se lisent, s'évaluent, se critiquent et s'encouragent mutuellement. Pimet propose de rassembler les productions des participants en un recueil collectif et dactylographié à l'intention de ces derniers : « c'est souvent un souvenir d'un moment partagé – une photo de groupe en quelque sorte – qu'affectionnent les participants (...) cette formule peut-être plus ou moins aboutie, avec des textes retravaillés ou non, avec un thème central, avec des documents annexes... Elle a l'intérêt de donner à voir autrement le texte à celui qui l'a écrit... » (Pimet, 1999 : 61). Les participants peuvent se charger eux-mêmes de la dactylographie, la mise en page et la duplication ou se faire aider.

Cependant, avec des productions retravaillées et ayant atteint un degré abouti, on aspire à les faire valoriser en leur trouvant un public plus important. Les sites à blog sont une alternative qui leur permettra d'être lus et appréciés en dehors de l'atelier ou de la classe. Babelweb, par exemple, est un site mis en place par 9 partenaires européens et adoptant l'approche actionnelle prônée par le CECR pour l'apprentissage de plusieurs langues romanes. Il existe deux sites babelwel : un site à caractère pédagogique affiché <http://edu.babel-web.eu> et un autre « normal » ou à caractère pédagogique indirect <http://www.babel-web.eu>

Chapitre sixième

Le sujet lecteur : un acteur social

Le texte littéraire, même investi de la subjectivité de l'apprenant, de son imaginaire, de sa culture et de son système de valeurs, reste un but en soi s'il ne fait pas partie d'un projet qui le dépasse et qui lui donne ainsi toute sa signification. Le sujet lecteur n'évolue pas dans le vide, ses activités de lecture et d'écriture ne prennent sens qu'une fois inscrite dans une tâche à caractère social. Selon le CECRL, devenu le document de référence pour l'enseignement des langues étrangères, « si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL : 15). Le développement des capacités de lecture et d'écriture de l'apprenant, doit donc se faire dans un but non langagier ; le « lire pour lire » cédant le pas au « lire pour agir ».

L'introduction de l'actionnel en classe de langue a permis l'exploration d'une nouvelle dimension du sujet apprenant, « qui, de sujet obligé, sans grande conscience de ce qui impose sa présence en ce lieu, est constitué, contractuellement, en acteur, potentiellement investi, de la relation pédagogique ; » (Reuter, 2005 : 196-7). Dans le domaine de l'enseignement littéraire, le sujet lecteur se double ainsi d'un acteur social, qui soucieux de faire aboutir son projet, va mieux s'investir dans son apprentissage, voire le prendre en main.

Nous commençons par faire brièvement le tour des pratiques en vigueur dans le but de vérifier dans quelle mesure elles répondent - ou pas - au paradigme méthodologique qu'est la perspective actionnelle.

1. L'actionnel dans les pratiques :

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le quatrième chapitre, les modalités d'exploitation du texte littéraire les plus récurrentes dans les départements universitaires concernés, d'après le questionnaire des apprenants, sont l'explication de texte, le commentaire composé, le résumé et la traduction.

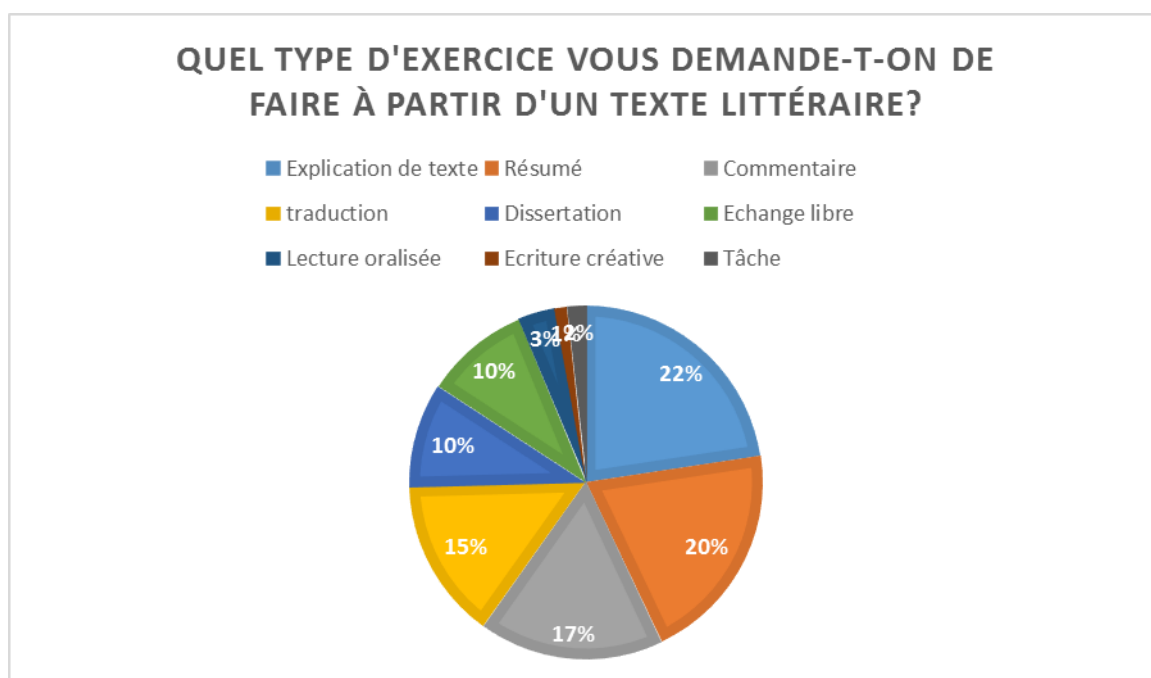


Illustration 16 : Les exercices faits à partir d'un texte littéraire selon les apprenants

La traduction comme exercice a été retenue majoritairement par les étudiants de l'Université de Damanhour et laisse entendre qu'il s'agit de la traduction des mots qui bloquent la compréhension, surtout que les enseignants, de leur côté, n'ont pas retenu la traduction, comme une modalité d'exploitation qu'ils adoptent en classe de littérature.

Ils estiment plutôt qu'ils font faire à leurs étudiants des explications de texte et des commentaires composés. Certains ont néanmoins retenu la lecture oralisée, les échanges libres, le résumé et les tâches comme d'autres exercices à faire en classe.

Nous n'avons eu droit à aucune précision concernant la nature des tâches menées en classe de littérature et nous n'en avons trouvé aucune trace lors des entretiens effectués auprès des enseignants ou les observations de cours. En ce qui suit, nous faisons un bref rappel de ces pratiques que nous avons déjà détaillées à d'autres occasions.

Interrogée sur la nature de ses pratiques, P1 se dit parfois obligée de faire des pauses lors de ses analyses de textes pour rappeler certaines règles de grammaire ou pour entraîner ses apprenants à respecter la ponctuation en lisant à haute voix afin d'avoir une meilleure compréhension. Par ailleurs, l'intérêt principal d'un texte littéraire, selon elle, réside dans son style d'écriture qu'elle tente de faire explorer à ses étudiants qui ont tendance à « rester à la surface » en paraphrasant.

P2 partage l'intérêt de P1 pour l'entraînement à la lecture avant de passer à la vérification de la compréhension puis à l'exploration des aspects plus profonds tels que « le sens second », « les connotations », « la satire », « les références culturelles » qui se dérobent normalement à la compréhension de ses étudiants. L'exercice de « lecture à haute voix », elle préfère, cependant, le réserver aux textes qui « s'y prêtent / c'est-à-dire si c'est en français contemporain / un texte moderne ».

P3 laisse ses étudiants préparer la lecture de chaque chapitre du roman qu'elle enseigne chez eux avant de se focaliser sur l'analyse de quelques extraits qu'elle aurait retenus comme particulièrement significatifs. Les procédés stylistiques, les champs lexicaux, les thèmes traités sont à être relevés et analysés. Elle dit garder la même méthode d'approche lorsqu'il s'agit d'extraits d'auteurs divers sans avoir toutefois l'occasion d'approfondir les analyses comme pour une œuvre intégrale. Enfin, elle regrette surtout que ses apprenants n'aient pas acquis des méthodes de lecture analytique à l'école ce qui n'est pas de nature à lui faciliter sa tâche.

Selon qu'il s'agit d'un cours de littérature ou de texte littéraire, P4 se penche sur la contextualisation de l'œuvre et les thématiques qui y sont traitées ou part pour une analyse plus approfondie de l'écriture et des procédés stylistiques. Tout comme P3, elle regrette que ses apprenants n'aient pas la capacité de dépasser le sens premier et direct des œuvres étudiées et qu'ils aient besoin de se baser systématiquement sur les ouvrages critiques qui présentent des analyses toutes faites ou à défaut d'attendre que l'enseignante le fasse.

P5 dit rejeter la méthode classique d'explication d'extraits épars pour faire dialoguer les textes entre eux. Les textes répondent normalement de la même thématique et sont normalement expliqués oralement les uns par rapport aux autres avant de déboucher sur un travail écrit. Par ailleurs, à la fin de l'année, les apprenants sont appelés à présenter oralement par petits groupes des ouvrages qui répondent à des critères précis et qu'ils ont pris le temps de lire et d'étudier en dehors de la classe.

En abordant un texte littéraire et après l'avoir bien présenté dans son contexte socio-historique et vérifié la compréhension globale, P6 se focalise sur l'analyse des personnages, du cadre spatio-temporel, des figures de style suivant un plan pré préparé et fixé pour toute explication de texte ; sinon elle peut se contenter de la présentation de ce contexte et de son impact sur la parution des divers courants littéraires qu'il a vu naître dans un cours dédié à la littérature.

En dehors des cours consacrés à l'histoire littéraire où le texte même est quasi inexistant, P7 dit aborder surtout ce dernier à l'occasion des méthodes FLE qu'elle enseigne et où le texte fait plutôt l'objet d'analyse thématique avant d'être utilisé pour

déclencher le débat sur un sujet ou un thème précis. Par ailleurs, elle estime que le genre théâtral ainsi que la récitation de poèmes ou de textes déjà appris par cœur aurait pu contribuer à aider les apprenants à surmonter leur peur de prendre la parole dans une langue étrangère.

En somme, les pratiques observées répondent plus ou moins aux déclarations recueillies lors des entretiens et se résument à un exercice d'explication de texte précédé d'une présentation plus ou moins longue de son contexte socio-historique. Cette analyse ne s'insère à aucun moment dans un projet qui la dépasse et dans lequel les apprenants ont à s'investir pour aboutir à un résultat concret ayant une dimension sociale. Elle ne répond jamais non plus d'un besoin ressenti et exprimé par les apprenants. Les aspects retenus pour être étudiés, les grilles d'analyse proposées, le sont par les soins de l'enseignant sans autre but que le fait d'étudier un texte qu'il a estimé digne de cette étude. Par ailleurs, la majorité des enseignants se plaignent du manque d'autonomie et de motivation de leurs apprenants qui ne déploient pas assez d'effort à leur goût pour dépasser le sens premier des textes étudiés, voire, parfois, juste pour les comprendre. Quant aux exercices de lecture à haute voix auxquels s'adonnent P1 et P2, elles ne prennent pas la forme d'un projet de mise en voix mais servent plutôt à vérifier la compréhension globale du texte avant de passer à une lecture analytique.

2. L'émergence de la « perspective actionnelle » :

Le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) est le document de vulgarisation promu par le Conseil de l'Europe en 2001, devenu actuellement le discours de référence pour tout ce qui touche au FLE. Se référant d'abord à l'approche communicative et se donnant pour tâche d'« harmoniser l'évaluation des compétences en langues étrangères » (Godard et al., 2015 : 131) afin de faciliter la mobilité des européens, il dessine néanmoins un nouveau paradigme méthodologique qui reçoit la dénomination de « perspective actionnelle ». Cette dernière constitue une nouvelle conception du processus de l'enseignement/apprentissage des langues qui prend appui, comme son nom l'indique, sur l'introduction de l'action socialement ancrée en classe de langue. Elle se différencie ainsi de l'approche communicative par le fait qu'elle se propose d'élargir la perspective en englobant le communicatif dans l'agir social.

3. L'ancrage circonstanciel de la « perspective actionnelle » :

Pour comprendre cette évolution méthodologique, nous avons besoin de la situer dans le système d'idées qui l'a vu naître. En fait, les deux univers éducatif et social ne sont

pas (et ne devraient pas être) éloignés l'un de l'autre, puisque c'est la « demande sociale » qui constitue le principal moteur de l'évolution méthodologique comme le rappelle Richer (2012 : 101) et non une présumée « évolution interne » de la discipline.

Nous avons déjà vu, dans le premier chapitre, que l'apparition des divers courants méthodologiques dans le domaine de la didactique des langues répondait à l'émergence de nouveaux besoins sociaux qui se traduisaient dans les finalités assignées au processus d'enseignement/apprentissage. Nous pouvons distinguer, selon Richer, deux grands axes de ces finalités : « les finalités formatives (intellectuelles/culturelles – cas de la Méthodologie traditionnelle -) et des finalités pratiques (la maîtrise de la communication au sens plus ou moins étendu de ce terme – cas de la Méthodologie Directe, de la Méthodologie Audio-orale, du SGAV, de l'Approche communicative -) » (2012 : 102), et dernièrement de la Perspective actionnelle.

Les besoins sociaux dont il est question sont eux-mêmes modelés par « l'idéologie politico-économique » dominante. En tant que document de vulgarisation du Conseil de l'Europe, le Cadre porte inévitablement l'empreinte de cette idéologie et tente de la traduire dans le domaine de la didactique des langues :

« (...), le Cadre s'inscrit dans une Europe élargie à 25 états, constituée en tant qu'Union européenne, du moins sur le plan / des échanges commerciaux. Une U.E. devant prouver sa compétitivité, contrainte de relever de nouveaux défis économiques, ce qu'elle fait en optant pour une idéologie économique néolibérale fondée sur « la libre circulation complète des hommes, des marchandises, des services et des capitaux ». (Angel, Lafitte, 2004 : 60 cité par Richer, 2012 : 103-104)

Avec « la libre circulation complète des hommes, des marchandises et des capitaux », les sociétés deviennent plus multilingues et multiculturelles, d'où le besoin d'une nouvelle configuration didactique en adéquation avec l'émergence de cette nouvelle situation sociale. Il n'est plus question, comme le souligne Puren (2012 : 9), de continuer à former « l'honnête homme » qui, tout en restant chez lui, cherche à « se maintenir au contact de la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés », ni « le touriste » qui compte se déplacer en terre étrangère et que l'on prépare à pouvoir communiquer avec les locuteurs natifs de la langue-culture cible, mais plutôt un citoyen appelé à vivre et à travailler dans une société multiculturelle et multilingue avec des personnes qui ne partagent pas forcément sa langue-culture.

La perspective actionnelle se propose donc de prendre en compte cette nouvelle situation sociale liée aux « progrès de l'intégration européenne » (Puren, 2008 : 6) et qui consiste à préparer les apprenants à travailler dans un milieu multilingue et multiculturel. Dès lors, il ne s'agit plus seulement de « communiquer avec l'Autre mais

d'agir avec (lui) en langue étrangère » (Puren, 2008 : 6). L'idéologie communicativiste est remise en cause au profit d'une nouvelle idéologie qui sous-tend le projet européen et dont le noyau dur est l'action, entraînant ainsi un changement dans les finalités de l'enseignement : « La fonction première de l'institution scolaire est en train de déplacer sa priorité de l'acquisition de savoirs à des questions d'éducation et de socialisation, les objectifs sociaux et professionnalisants devenant prioritaires » (Crahay et Forget, 2006 : 70 cité par Richer, 2012 : 104).

4. Le principe d'homologie fin-moyen dans l'enseignement des langues :

Au changement des fins, correspond un changement des moyens. Or, Puren (2006 : 3) souligne l'existence d'un principe qui régit l'enseignement des langues, quelle que soit la méthodologie adoptée auquel il donne le nom du « principe d'homologie fin-moyen ». Ainsi, en classe de langue, la langue est conçue en général à la fois comme l'objectif et le moyen du processus de l'enseignement-apprentissage.

La méthodologie active se propose de « former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés » (Puren, 2006 : 7) ; d'où le recours à l'exercice d'explication de textes qui est parfaitement apte, selon Puren, à contribuer à développer cette capacité d'entretenir un contact à distance avec la langue-culture cible quand l'apprenant ne compte pas ou n'a pas les moyens de se déplacer et d'avoir un contact direct avec des natifs :

« L'objectif de l'explication de textes littéraires correspond précisément à cette capacité à établir et exploiter ce contact à distance, le « parler sur le texte » fournissant à la fois le prétexte de l'entraînement linguistique et l'occasion de mobiliser des connaissances culturelles antérieures et parallèlement d'extraire du document de nouvelles connaissances culturelles. » (Puren, 2006 : 7)

L'approche communicative se donne pour objectif de former les apprenants à communiquer en société en langue étrangère ; ainsi son moyen privilégié est de les faire communiquer en langue étrangère en classe comme s'ils étaient en société d'où le recours aux simulations. La langue comme instrument de communication orale constitue à la fois la fin et le moyen de ce paradigme méthodologique.

La perspective actionnelle répond du même principe puisqu'elle vise à former les apprenants à être des acteurs sociaux dans un milieu plurilingue et multiculturel et que le moyen qu'elle met en place est précisément de les faire agir socialement en classe. Ce moyen a un nom, celui de « pédagogie de projet ».

Avant d'étudier le concept de la Pédagogie de projet, il conviendrait de faire d'abord le tour de tout un « ensemble notionnel ayant pour pivot l'action » (Richer, 2012 : 99) introduit par la perspective actionnelle.

5. Les concepts clés du CECRL :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des *acteurs sociaux* ayant à accomplir des *tâches (qui ne sont pas seulement langagières)* dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Celles-ci *s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions* en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a *tâche* dans la mesure où *l'action* est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) *stratégiquement* des *compétences* dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL, 15, je souligne)

Ce passage du CECRL constitue, selon les didacticiens, « la clé de voûte » (Bourguignon, 2010 : 15) de l'évolution méthodologique préconisée. On y retrouve les termes clés du nouveau paradigme méthodologique qui marque une évolution par rapport à l'approche communicative.

On retient d'abord le terme clé d' « acteur social » qui marque une nette évolution par rapport au statut qu'accordait l'approche communicative à l'apprenant à savoir « un communicateur individuel ».

La deuxième évolution marquante porte sur le concept de « tâche » qui n'est plus considéré comme uniquement un fait de langue : « tâches qui ne sont pas seulement langagières ». Ce qui laisse entendre que le développement des capacités langagières se fait par rapport à un objectif qui n'est pas nécessairement langagier. On apprend à lire, parler et écrire pour réinvestir cet apprentissage dans une visée plus large.

En effet, la troisième avancée par rapport à l'approche communicative est bien l'élargissement de la perspective de l'acte langagier qui doit s'inscrire dans le cadre d'une action sociale pour avoir du sens. La communication est englobée dans l'action : « Celles-ci *s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions* en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ».

Nous constatons que ce n'est plus seulement « l'apprentissage » de la langue qui est en question, mais plus généralement son « apprentissage-usage » ; la perspective actionnelle vise à former les apprenants à être des acteurs sociaux en les faisant agir en tant que tels en classe via des tâches qui leur sont confiées.

« Il y a *tâche* dans la mesure où *l'action* est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) *stratégiquement* des *compétences* dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » : ce qui nous amène à retenir les termes-clés : ACTION et TACHE, mais aussi STRATEGIE et COMPETENCE.

5.1. Action et tâche :

La « perspective actionnelle », comme son nom l'indique, se présente avant tout comme une réflexion sur l'action. Or, comme Bourguignon le souligne, « la réflexion sur ce terme a été évincée, en partant du principe que « action » signifiait : « rendre l'élève actif » » (2010 :16). Ce qui fut déjà l'objectif avancé par la méthodologie active qui, elle, date des années 1920.

Sur ce, il en propose la définition suivante :

« L'action doit être conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de l'action. Concrètement, cela ne signifie qu'il ne suffit pas d'être capable de lire ou de produire un texte pour que l'action qui va nécessiter que j'utilise ces capacités soit réussie » (Bourguignon, 2010 : 17)

Il ne suffit donc pas de maîtriser l'ensemble des capacités requises pour accomplir la tâche finale pour qu'il y ait « action » mais de savoir les mobiliser judicieusement pour atteindre le résultat cherché.

Comme le terme « action », le terme « tâche » baigne également dans un flou définitionnel. Sa définition par les anglo-saxons datant des années 80 en tant que tâche communicative continue à régner sur les pratiques. Dans ce contexte, la tâche est considérée comme tout travail favorisant la manipulation de la langue cible, en d'autres termes : « (...) tout type d'activités visant à faciliter l'apprentissage de la langue, de l'exercice simple et rapide à des activités plus longues et plus complexes comme des projets de groupe. » (Bourguignon, 2010 : 18).

Or, cette acception du terme « tâche », selon Bourguignon (2010 : 18), n'est pas de nature à ramener un véritable changement dans les pratiques vu que même si prendre connaissance de la « tâche finale » favorise la motivation des apprenants en donnant sens à leur apprentissage et lui ajoute un aspect plus authentique, ce dernier continue à se faire sur le modèle : « accumulation » de connaissances d'un côté et « application » de connaissances d'un autre ».

Ainsi, Beacco écrit-il : « Au total, il m'apparaît que le terme tâche et la perspective actionnelle dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments radicalement novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement et que c'est là un

positionnement moins technique que « philosophique » du CECR » (2008 : 35) (cité par Richer, 2012 : 100).

Si Beacco a passé à côté du « potentiel du renouvellement méthodologique » (Richer, 2012 : 98) de la perspective actionnelle, selon Richer (2012 : 48), c'est précisément parce qu'il a assimilé les tâches aux activités langagières et qu'il a occulté ce que le concept « tâche » a gagné en sens dans le cadre de la perspective actionnelle comme « passage obligé pour actualiser la compétence » (Richer, 2012 : 48): « le CECR peut être lu à un niveau moins vague que celui des tâches : celui des activités langagières (...). » écrit Beacco (2008 : 35 cité par Richer, 2012 : 48).

Conçue ainsi, la tâche ne peut qu'être « un habillage nouveau pour une réalité ancienne » (Bourguignon, 2010 :18) et favoriser le retour en masse sous le nom de « tâches » des exercices de l'approche communicative. Sa présence en fin d'unité didactique dans certains manuels, qui se réclament de la perspective actionnelle⁶⁶, est l'occasion de réinvestir les apprentissages faits au cours de cette unité dans une activité finale, certes motivante mais ne changeant rien à la logique d'apprentissage puisque l'apprenant n'en est pas toujours le maître. Au fil de l'unité, on apporte à l'élève ce dont il aura besoin pour effectuer la tâche finale sans que celui-ci ne soit nécessairement conscient de la nécessité de ces connaissances et de leurs places par rapport à cette tâche finale.

Or, selon Bourguignon, une tâche est censée rendre l'apprenant autonome, ceci en « lui [permettant] de mettre en relation ses besoins et un objectif à atteindre de manière autonome, comme il aura besoin de le faire en situation réelle. » (2010 : 18) d'où son nouveau statut d' « apprenant-usager ». Les activités et les connaissances qu'il cumule au fil de l'unité doivent lui permettre d'avancer consciemment dans l'accomplissement de sa tâche ; il est capable d'établir des choix, de faire le tri, et de juger de la pertinence des activités proposées ou d'en proposer d'autres.

« La tâche ainsi conçue sert de cadre à l'apprentissage de la langue. Il ne s'agit pas d'apprendre d'abord pour appliquer à la tâche après ce qu'on a appris. Il s'agit d'apprendre à travers l'accomplissement d'une tâche. Ceci ne peut se faire que si l'apprenant se représente clairement ce qu'on attend de lui. Il doit donc comprendre quelle est sa « mission », quel objectif il doit atteindre, et donc quelles connaissances et capacités il devra construire.

⁶⁶ Richer cite un constat fait par Bérard concernant les méthodes *Alors* et *Rond Point* où les activités de chaque séquence se concluent par une tâche finale plus complexe intitulée respectivement « projet » et « tâche ciblée » (Richer, 2012 : 160).

(...) L'apprenant devient ainsi responsable de son apprentissage» (Bourguignon, 2010 : 19)

La logique de la perspective actionnelle est donc de responsabiliser l'apprenant en le missionnant. Son action doit être motivée par un objectif bien clair et donner lieu à un résultat concret. Pour ce, il aura besoin de mobiliser pertinemment ses connaissances et ses capacités et de passer, pour reprendre les termes de Bourguignon (2010 : 21), de la logique « accumulation-application » à la logique « choix pertinent-proposition », autrement dit de privilégier la « pertinence » des connaissances à leur quantité. La tâche est également une action qui peut s'accomplir de manière individuelle ou collective qui s'inscrit dans un contexte social. Elle joue le rôle de fil directeur autour duquel s'organisent les divers activités et apprentissages dans les unités et séquences didactiques.

En fait, si la tâche occupe « une position nodale » (Richer, 2012 : 159) dans la Perspective actionnelle c'est qu'elle est le versant « scolaire » de l'action qui, elle, relève du « social » ; la tâche désigne l'agir scolaire quand l'action désigne l'agir social, selon Puren qui constate que les auteurs du CECRL ne font pas cette distinction et qu'ils ont tendance à utiliser indistinctement les deux termes :

« Il faut (...) disposer de concepts différents pour désigner l'agir social et l'agir scolaire, et je propose à cet effet, contrairement aux auteurs du *CECR* qui utilisent les deux mots l'un pour l'autre, de parler d' « action » comme unité de sens au sein de l'agir social (ou d'usage), et de « tâche » comme unité de sens au sein de l'agir scolaire (ou d'apprentissage). » (Puren, 2006 : 6). Voir aussi p.10.

Ainsi, l'action relève des objectifs quand la tâche relève des moyens. La relation tâche-action rejoint donc le principe d'homologie fin-moyen dont nous avons parlé plus haut : on fait faire des tâches aux apprenants en milieu scolaire pour qu'ils soient capables de faire des actions en société. Une nuance de sens qui ne ressort pas effectivement d'une manière claire des deux définitions que donne le CECRL du terme « tâche » :

« Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL, 2001 : 16)

« 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. » (CECRL, 2001 : 16)

Nous retenons, cependant, « mobiliser stratégiquement » qui nous renvoie au troisième mot-clé de la perspective actionnelle, à savoir « stratégie ».

5.2. La stratégie :

La stratégie est précisément cette capacité dont nous venons de parler plus haut en traitant du concept « tâche » et qui consiste à obliger l'apprenant, confronté à une tâche, à établir des choix conscients et pertinents pour atteindre son objectif, comme il l'aurait fait dans toute action sociale réelle :

« (...) est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECRL, 15)

C'est précisément la stratégie qui fait basculer l'apprentissage de la préparation à la conception et marque l'évolution du communicatif à l'actionnel.

Puren délimite quatre « types d'intersection » dans la relation du scolaire et du social en classe de langue qu'il classe alphabétiquement de A à D : le A correspond à la phase de préparation, le B à la conception, le C à la simulation et le D à l'action. Alors que la préparation consiste à apporter à l'apprenant toutes les « ressources et (...) moyens linguistiques et culturels dont on prévoit qu'ils seront nécessaires au cours de l'action » (Puren, 2006 : 7), la conception consiste à le faire réfléchir en amont sur la tâche dont il a été missionné pour qu'il puisse mobiliser avec discernement ces ressources et connaissances déjà acquises en vue de l'accomplir. Il aura donc besoin de prendre connaissance de la tâche finale pour pouvoir repérer ses besoins et définir ses stratégies d'action, ce qui est de nature à transformer les activités et les exercices normalement directifs et imposés en des mini-projets motivants et autonomes.

5.3. La compétence :

Bourguignon (2010 : 22) retient la « compétence » comme le quatrième mot clé du paradigme méthodologique actionnel et précise que la présence de la « tâche » et de la « stratégie » suffisent pour nous amener à « quitter le paradigme de la « connaissance » pour rejoindre celui de la « compétence ». »

Selon le CECRL, la compétence est « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, 15). Elle est donc de l'ordre de « l'action (langagière, intellectuelle et physique) contextualisée, plus ou moins complexe, plus ou moins collective » (Richer, 2012 : 95) et permet de mobiliser les ressources et les connaissances déjà acquises pour résoudre une situation-problème.

On est loin des quatre compétences de l'approche communicative : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production de l'oral, production de l'écrit, rebaptisées par le CECRL « activités de communication langagières » et qui relèvent selon la logique actionnelle du « savoir-faire de base (skills) » (Bourguignon, 2010 : 23) et non du « savoir-agir ». Nous retenons également la définition de Beckers (2002 : 57) à la notion de compétence, et que Godard et al. (2015 : 58) retient comme le prototype des définitions qui lui sont données dans le domaine didactique :

« la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui. » (Beckers, 2002 : 57 cité par Godard, 2015 : 58)

En fait, Cette définition de la « compétence », la perspective actionnelle la doit au monde du travail :

« La notion de compétence, élaborée par le monde de travail selon une approche humaniste qui l'envisage comme développement des capacités d'un individu pour répondre d'une manière créative à l'imprévu, comme expression de son autonomie, comme affectation de sens à un travail, à une existence, a permis de faire ressortir la présence dans le CECRL d'un nouveau paradigme méthodologique : la perspective actionnelle. » (Richer, 2012 : 173)

L' « approche par compétences » préconisée par le CECRL présuppose donc un certain degré d'autonomie dans l'action puisqu'on dépasse la maîtrise des connaissances et des savoir-faire de base pour leur usage pertinent. La première, selon Bourguignon (2010 : 24), passe par des exercices répétitifs ou de tâches simples alors que le deuxième nécessite la réalisation de tâches complexes. Apprendre les règles de grammaire et d'orthographe à l'aide d'exercices répétitifs qui servent à les fixer relève des « savoirs » ; utiliser les dites règles pour lire, écrire, produire et interagir relève des « savoir-faire » ou des « activités de communication langagières » ; mobiliser ces capacités à utiliser la langue pour effectuer une tâche plus complexe est de l'ordre de la « compétence » ou du « savoir-agir ». « L'approche par compétences » n'exclut pas les deux premiers niveaux du savoir mais les dépasse avec pour visée de rendre l'apprenant en classe de langue étrangère capable d'utiliser cette dernière d'une manière plus ou moins autonome.

Ainsi, les descripteurs des niveaux communs de référence (présentés sur une échelle allant de A1 à C2) déclinent pour chaque niveau de compétence langagière non des « compétences » mais plutôt des « activités langagières » qu'un apprenant possédant le niveau correspondant est capable de faire. Ces dernières sont au nombre de quatre :

la réception, la production, l'interaction et la médiation. Le CECRL retient néanmoins le mot « compétence » pour désigner aussi des composantes plus générales de la « compétence à communiquer langagièrement » à savoir les compétences sociolinguistique, pragmatique et linguistique. L'ensemble de ce complexe de concepts reçoit la dénomination d' « approche par compétences ».

Bref, la notion de « compétence » dans la perspective actionnelle correspond en général à l'usage de la langue et nécessite la mise en place d'une stratégie d'action (mobiliser), alors que dans l'approche communicative, elle correspond à son apprentissage, et fait appel à des stratégies cognitives (appliquer/transférer)⁶⁷.

Ainsi, le CECRL prétend décloisonner l'apprentissage d'une langue et son usage. Alors que l'approche communicative confronte les apprenants à des tâches simples qui ne font appel qu'à une seule capacité langagière (lire, écrire, interagir, etc.), la perspective actionnelle les confronte à des tâches complexes qui intègrent chacune plusieurs tâches simples et dont l'objectif n'est pas forcément langagier. Cette nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues reçoit le nom de « pédagogie de projet ».

6. La pédagogie de projet :

La « pédagogie de projet » ébauchée par le CECRL s'apparente à la méthodologie active des années 20 du fait qu'elles représentent deux formes de pratique de la Pédagogie active qui vise à rendre l'apprenant acteur de son apprentissage.

« La perspective actionnelle et la méthodologie active, en effet, ont en commun de se fonder sur l'agir en général de l'apprenant – et sur l'agir collectif –, et non, comme l'approche communicative, sur une seule forme très particulière d'activité, celle de la communication langagière interindividuelle. » (Puren, 2006 : 1)

Selon Richer (2012 : 155), la « pédagogie de projet » remonte au philosophe américain John Dewey et son courant pragmatiste des années 20. Son adoption dans le domaine de l'enseignement des langues répond à une nouvelle idéologie pragmatiste qui a commencé d'abord par marquer le monde de l'entreprise et qui impulse, selon Puren (2006a : 37), une « orientation-projet ». Cette adoption peut être traduite comme une réaction contre ce que Richer appelle le « dirigisme excessif » des courants méthodologiques antérieurs, et de leur « atomisation » des formes de savoirs. Au lieu de découper l'enseignement du français en « blocs étanches d'orthographe, de grammaire, de lecture, d'écriture » (2012 : 155), la pédagogie de projet implique de se

⁶⁷ Cf. Bourguignon, 2010 : 25

fixer un objectif et de conjuguer les moyens susceptibles de permettre de l'atteindre, donc d'éviter l'émiettement dû à la pluralité des objectifs.

La pédagogie de projet comporte également une dimension sociale puisque le projet qui constitue le fil conducteur de l'apprentissage et qui concrétise son aboutissement est socialement ancré :

« (...) la pédagogie du projet se révèle un dispositif permettant de varier les relations tâches-actions et de donner un sens à toutes les tâches scolaires en les mettant constamment en relation directe avec des actions sociales. » (Puren, 2006 : 10)

Sur les quatre « types d'intersection » dans la relation du scolaire et du social en classe de langue, délimités par Puren (2006 : 7) et dont nous avons parlé plus haut, la Pédagogie de projet privilégie les aires B et D, autrement dit, la conception et l'action. En fait, la mise au point d'un projet et sa réalisation est, selon Richer, « une entreprise coopérative et non dictatoriale » : « le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisé » (2012 : 156), il se conçoit et se réalise en groupe. Les apprenants sont amenés à réfléchir en amont sur leur projet, ce qui est de nature à faire émerger des besoins en matière d'apprentissage et les placer constamment en situation de résolution de problèmes. Par exemple, si le projet dont ils ont été missionné est l'organisation d'un café-santé, les apprenants doivent concevoir dans quel cadre il aurait lieu, combien d'intervenants y aurait-il, de quels sujets débattront-ils, etc. Sur ce, ils sentiront la nécessité de maîtriser les techniques de débat, le discours argumentatif, le lexique de santé, de s'informer sur les sujets retenus en lisant des textes ou en consultant des sites qui en parlent, etc.

La pédagogie de projet est « une pédagogie qui pousse l'apprenant à des activités organisées en fonction d'un objectif social » (Bemporad, 2010 : 21). C'est la réalisation même du projet qui génère les apprentissages et leur donne tout leur sens. L'apprenant réfléchit sur ses besoins à la lumière d'un but à atteindre et se crée un projet d'apprentissage dont il est pleinement conscient de l'intérêt. Le projet aboutit à une réalisation concrète et parfaitement évaluable. Néanmoins, les apprenants sont appelés à s'auto-évaluer durant tout leur parcours en faisant le bilan de leurs avancées, de leurs réussites ainsi que de leurs échecs. Le concept de portfolio⁶⁸, l'une des applications du CECRL, va dans ce sens.

⁶⁸ « Le Portfolio européen des langues (PEL) est un document dans lequel tout apprenant en langues peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage. » c'est ainsi que le portfolio est défini sur le site du conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_FR.asp

Pour synthétiser, nous pouvons dire que la pédagogie du projet présente l'avantage d'être dans une « logique de production » puisqu'elle conjugue l'apprentissage à l'usage et permet à l'apprenant de percevoir l'utilité des tâches scolaires, lesquelles sont mises en rapport direct avec leurs équivalents sociaux :

« l'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel : au lieu d'apprendre d'abord en un temps séparé pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait. Dans cette perspective, le produit que l'on vise est considéré comme une masse de savoirs investis. Fabriquer dans ces conditions impose que des savoirs soient déployés, élaborés selon une autre logique que celle qui préside à leur ordonnancement scientifique ou didactique ; ils sont requis tout soudain dans l'évolution de l'objet, immédiatement investis en lui, introduits dans le processus sous forme de problèmes à résoudre pour continuer. » (Halté, 1982 : 21 cité par Richer, 2012 : 155).

Elle présente également l'avantage d'avoir une orientation-sujet plutôt qu'objet : le sujet-apprenant est au centre de la perspective actionnelle qui part de ses intérêts, besoins, motivations, aptitudes, vise à rendre son apprentissage actif et à le faire gagner en autonomie et en responsabilité.

« [La pédagogie de projet] insiste sur l'implication du sujet apprenant dans son activité, un sujet apprenant « qui, de sujet obligé / (quasi objet), sans grande conscience de ce qui impose sa présence en ce lieu (la classe), est constitué, contractuellement, en acteur, potentiellement investi, de la relation pédagogique ; » (Reuter, 2005 : 196/7, j'ajoute) » (Richer, 2012 : 154-155).

Comme l'objectif de l'élève est de faire aboutir le projet, il va donc s'investir plus que dans une situation d'apprentissage imposée.

7. Littérature et CECRL :

Comme nous l'avons déjà mentionné au premier chapitre, le CECRL a réintroduit la littérature dans le champ de l'enseignement des langues tout en redéfinissant son statut. Le texte littéraire trouve sa place parmi les valeurs qu'il convient de préserver comme partie intégrante du patrimoine culturel européen, nécessaire pour la formation à la « citoyenneté européenne » et son étude acquiert de « nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et (...) esthétiques ». Dans cette perspective, les auteurs du CECRL espèrent « que les

professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents » (CECRL, 47).

Si reconnaître l'utilité sociale de la littérature en soulignant ses dimensions esthétiques, poétiques et culturelles est suffisant aux concepteurs du cadre qui prône l'agir social dans l'enseignement des langues pour postuler, au moins théoriquement, sa réintroduction, il convient de se demander comment la concilier avec la pédagogie de projet qui pourrait paraître de prime abord incompatible avec les études littéraires.

En effet, le CECRL a la réputation de mentionner très peu le texte littéraire dans les descripteurs des divers niveaux de compétence langagière. Ce qui peut être perçu comme une contradiction avec la place qui lui est théoriquement réservée.

Ainsi, le texte littéraire fait d'abord apparition à plusieurs reprises dans le deuxième tableau introduisant les niveaux communs de référence :

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Lire				Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Prendre part à une conversation						
S'exprimer oralement à une conversation			Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un			

			film et exprimer mes réactions			
Ecrire						Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation (CECRL, 27)

Tableau 1 : Mentions du texte littéraire dans le CECRL

D’après la grille, le texte littéraire n’est explicitement mentionné qu’à partir du niveau B2. Nous avons toutefois choisi de retenir la capacité de « raconter une histoire ou l’intrigue d’un livre » rattachée au niveau B1 parce que pouvant facilement être en lien avec le texte littéraire lequel peut cependant être lu en langue maternelle. C’est uniquement à partir du niveau de compétence B2 que le cadre juge un apprenant capable de comprendre « un texte littéraire contemporain en prose » lu en langue cible. De manière générale, le texte littéraire est plus rattaché à l’activité de compréhension qu’à celle de la production : à partir du niveau B1, un apprenant peut restituer l’intrigue d’un livre mais il ne peut en faire la critique qu’ayant atteint le niveau C2.

Plus loin dans le quatrième chapitre du CECRL, les descripteurs des activités de communication langagière (production, réception, interaction, médiation, communication non-verbale) ne font mention du texte littéraire qu’une seule fois en détaillant les activités de réception pour le niveau C2 liées à la compréhension de l’écrit : « Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d’écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu’explicite. » (CECRL, 57). Godard et al. soulignent qu’à la différence des autres types d’écrit auxquels le CECRL propose des descripteurs précis, le texte littéraire n’a pas droit à autant de précision :

« (...) la littérature lue « sans effort » devient une illustration de l’aisance acquise aux niveaux avancés. Elle manifeste donc l’acquisition d’une compétence, mais

n'appelle pas de descripteurs précis prenant en compte sa spécificité. La réception du texte littéraire est ainsi amalgamée aux compétences globales de lecture. » (Godard et al., 2015 : 135).

Sans le mettre en rapport avec un niveau précis, le CECRL associe, à d'autres endroits encore le texte littéraire d'une manière générale à des activités de production, de réception, de représentation et de médiation : « La production, la réception et la représentation de textes littéraires comme - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) - représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. » (CECRL, 47) et plus loin : « Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple : - traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.) » (CECRL, 71).

En somme, l'utilisation du texte littéraire est plutôt réservée aux niveaux avancés et laisse entendre que l'aborder en classe nécessite que les apprenants aient déjà acquis un niveau assez avancé dans leur maîtrise de la langue cible. Par ailleurs, aucun traitement spécifique n'est réservé au texte littéraire qui est considéré comme un texte parmi d'autres. Ceci pourrait être dû, selon l'hypothèse émise par Godard et al. à :

« (...) la complexité des opérations que mettent en œuvre des activités d'interprétation se dérobe pour l'instant à l'élaboration de descripteurs. » (Godard et al., 2015 : 136).

Conscients du caractère déstabilisant de la mise en retrait de la littérature, les auteurs du CECRL reconnaissent que le bref traitement réservé au texte littéraire peut paraître « un peu cavalier » du fait qu'il « a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur » tout en insistant sur l'apport des « littératures nationale et étrangère » « au patrimoine culturel européen ». (CECRL, 47)

On revient à la contradiction relevée entre la profession de foi des auteurs du document quant aux « vertus » attribuées au texte littéraire en classe de langue, et leur souhait émis de voir les enseignants s'en servir à tous les niveaux d'un côté et la place qu'ils lui accordent dans les descripteurs de l'autre côté.

Morel explique cette marginalisation du texte littéraire par l'inscription du CECRL « dans une optique professionnelle ou à tout le moins pratique » : pour la perspective actionnelle, l'apprenant d'une langue étrangère est d'abord un « acteur social » qui apprend et se sert de la langue cible pour mieux agir socialement.

« Dans ce contexte majoritairement utilitariste, le texte littéraire ne saurait avoir la cote, du moins celui qui ne ressemble pas lui-même à un « document authentique »

ou qui n'est pas lui aussi objet et produit de commercialisation utilitariste." (Morel, 2012 : 142).

Le changement du paradigme méthodologique partant du savoir vers le savoir-faire, puis vers le savoir-agir marque l'évolution de la logique régnant sur l'enseignement des langues qui d'abord enseignées pour elles-mêmes doivent désormais se plier à la loi de l'offre et de la demande :

« Devenu produit qui se vend plus ou moins bien, l'enseignement des langues est entré dans la logique du marché où ce sont les produits qui sont adaptés aux besoins supposés des consommateurs et non pas ces derniers qui seraient initiés à l'usage, voire au sens du produit... et la littérature ne fait pas forcément partie de l'offre » (Morel, 2012 : 142)

Morel laisse entendre donc que la dimension esthétique et ludique de la langue est incompatible avec la dimension pragmatique de la perspective actionnelle directement inspirée du monde du travail et conçue pour lui servir. La tradition de l'enseignement littéraire passe donc au second plan parce qu'elle n'est plus essentielle dans « les pratiques contemporaines d'apprentissage d'une langue » (Godard et al., 2015 : 133).

Un avis que partage Godard et al. pour qui la marginalisation du texte littéraire est essentiellement due au rapport établi par le CECRL entre langue et culture : « La culture, dans la perspective du CECRL, n'est pas indissociable de la langue, des compétences langagières, mais en constitue le support. D'un côté, la communication, de l'autre, le patrimoine, cette « ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (CECRL, 47). » (2015 : 132).

Selon le document cadre de la DGESCO, on trouve par exemple que la perspective est tout autre pour le FLS ou le français de scolarisation, ayant pour objectif de préparer les apprenants à intégrer le cursus FLM où la littérature garde encore une place centrale. Conçu avant tout comme un enseignement d'une langue/culture, le FLM relègue la dimension fonctionnelle au second plan au profit du texte littéraire.

La place réservée à la littérature dépend donc de l'étroitesse du lien langue/culture : plus la dimension pragmatique et fonctionnelle de l'apprentissage de la langue est importante (préparer pour des éventuels mobilités professionnelles), moins l'aspect culturel et patrimonial de la langue est pris en compte, moins le texte littéraire a droit de cité ; et vice versa plus l'apprentissage d'une langue obéit à des impératifs culturels (préparer pour une meilleure intégration dans la culture d'accueil), plus le texte littéraire regagne de la place.

Selon Burwitz-Melzer (2007), la marginalisation de la littérature dans le CECRL s'explique plutôt par « la difficulté d'opérationnaliser l'évaluation de la compétence littéraire sous forme de descripteurs standardisés. » (citée par Jacquin, ...) alors que pour Jacquin, elle réside dans la manière avec laquelle le CECRL envisage la progression des apprentissages et la division qu'il conçoit entre les textes factuels censés être plus faciles et les textes littéraires censés clôturer le parcours d'apprentissage parce que plus difficiles :

« (...) on ne peut faire l'économie de penser la progression en termes, non pas de clivage entre textes factuels, supposés plus faciles et textes littéraires à aborder lorsque la maîtrise de la langue est suffisamment développée, mais en termes de choix des textes et surtout des dispositifs didactiques à mettre en place. » (2010 : 165)

Toutefois, parmi les textes fondateurs des approches inspirées par la linguistique, le CECRL reste le plus favorable à la littérature vu que des textes tels que le *Niveau Seuil* (1977) ou le *Threshold Level* (1975) l'ont totalement exclue. Godard et al., expliquent ainsi cette reconnaissance - marginalisation déroutante : « (...) les auteurs sous-entendent que la littérature est à intégrer dans l'apprentissage, mais que le CECRL n'est pas le lieu pour définir les modalités de cette intégration. » (2015 : 134).

Cette non exhaustivité du document cadre qu'est le CECRL peut également, selon Godard et al., expliquer l'absence de toute mention du texte littéraire pour les niveaux élémentaires qui ne veut pas dire pour autant que l'on ne peut pas l'aborder à ces niveaux :

« Le CECRL n'est pas exhaustif, et les chapitres consacrés aux échelles de niveaux ont une vocation de description, non de prescription. Une lecture erronée de l'ouvrage comme méthode peut donner le sentiment que les auteurs réservent les textes littéraires aux niveaux avancés, (...). On doit comprendre que si l'apprenant est capable de lire un texte littéraire contemporain au niveau B2, c'est qu'on a préparé cette compétence aux niveaux antérieurs. Avant de parvenir à une lecture sans effort, il faut avoir familiarisé l'apprenant avec la complexité des œuvres littéraires. Ainsi, les auteurs invitent indirectement, pour atteindre les objectifs formulés au niveau B2, à introduire le texte littéraire bien avant ce stade. » (2015 : 136).

La question qui va nous préoccuper désormais c'est de repenser la didactique du texte littéraire en classe de langue à la lumière de la perspective actionnelle même si cela n'est pas explicité dans le CECRL et de savoir comment appréhender le texte littéraire tout en respectant l'entrée par tâches préconisée par l'actionnel.

8. Appréhender l'objet littéraire dans la perspective actionnelle :

Si le CECRL aborde principalement la langue dans une perspective utilitariste et fonctionnelle, il distingue néanmoins deux usages particuliers de la langue, où cette dernière constitue à la fois la fin et le moyen, à savoir l'usage ludique de la langue ainsi que son utilisation « poétique et esthétique » (CECRL, 47) ; deux usages dont la littérature constitue le support privilégié.

Certes, ces deux usages ne répondent pas exactement aux exigences de la vie professionnelle mais doivent cependant rester fidèles à l'idée directrice de la perspective actionnelle : celle d'un apprenant « acteur », qui sait prendre son apprentissage en main dans le cadre de la réalisation de tâches selon les usages sociaux de la langue. Ce qui laisse entendre qu'aborder le texte littéraire dans le cadre de la perspective actionnelle nécessite de se détacher du modèle traditionnel de l'explication de texte pour associer « production, réception et représentation » parce qu'il n'est plus question « d'accueillir des textes canoniques, patrimoniaux, représentant le meilleur de la culture et de la langue que l'on apprend, mais de rêver et d'éprouver du plaisir dans cette langue » (Godard et al., 2015 : 134)

La contradiction entre la spécificité d'un enseignement littéraire et la perspective actionnelle n'est donc que de façade. Selon Puren (2006 : 4) et suivant le principe de l'homologie fin-moyen dont nous avons parlé plus haut, l'objet littéraire serait même plus enclin à être exploité dans la perspective actionnelle que dans l'approche communicative.

Les situations de communication authentiques ayant pour objet le texte littéraire sont limitées et peu enclines à intéresser les apprenants. Puren en cite trois exemples : « des auteurs lors d'une table ronde, des critiques littéraires à la radio ou des passionnés de littérature à une terrasse de café ». Il en résulte que les enseignants forment plutôt « des commentateurs et non des communicateurs » (2006 : 4) puisque toute communication autour d'un texte littéraire en classe de langue prendra la forme d'un commentaire scolaire. Le principe d'homologie fin-moyen est donc inapproprié à l'usage de la littérature dans une approche communicative puisque celle-ci consiste principalement à demander à l'apprenant de faire comme s'il était dans une situation de communication authentique. Alors que dans une perspective actionnelle et suivant le même principe d'homologie, l'exploitation de la littérature consisterait à l'appréhender dans le cadre d'actions sociales réelles ou pour le moins simulées.

Les actions sociales réelles ayant la littérature comme support ne manquent pas : de la représentation d'une pièce théâtrale à l'illustration d'une nouvelle, de l'interview d'un

écrivain au commentaire journalistique d'un roman, elles ont l'avantage d'être variées et de faire appel à diverses compétences et aptitudes chez l'apprenant. Il s'agit de s'inspirer de ces pratiques sociales récurrentes pour motiver l'apprenant et lui permettre de donner sens à son apprentissage. Les apprenants devenus des acteurs sociaux évoluent dans la société-classe considérée comme une véritable société, ce qui permet « l'homologie entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage ». (Puren, 2012 :10)

S'il est souvent difficile d'exploiter l'objet littéraire dans le cadre d'une action sociale bien réelle, la simulation reste une solution possible, surtout si l'enseignant prévoit de lui donner une certaine dimension de réalité sociale en la publiant sur Internet ou en lui donnant une visibilité dans le cadre social restreint des apprenants, comme l'école, l'Université, ou encore dans le cadre d'un partenariat avec un événement culturel comme une fête des talents, un festival, une exposition artistique organisée au niveau régional. Ce qui est de nature à favoriser une approche interdisciplinaire de la littérature en la mettant en relation avec d'autres formes artistiques telles que le théâtre, la musique ou le dessin.

Puren propose également de réconcilier l'exercice traditionnel d'explication de textes avec l'approche actionnelle du texte littéraire. Il propose de revisiter le premier à la lumière des orientations de la seconde ; car, selon lui, se détacher du modèle traditionnel d'explication de textes ne signifie pas d'en faire table rase mais de le repenser en terme d'action. Ainsi Puren entreprend-il d'abord ce qu'il appelle une « analyse actionnelle » de l'exercice d'explication de texte, en d'autres termes, « une analyse de ce type de textes en termes de tâches (scolaires) à réaliser par les élèves » (Puren, 2006 : 13). Les tâches scolaires que Puren propose à partir d'un texte littéraire sont au nombre de 7 : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer. Paraphraser consiste à expliquer le texte en reformulant certaines parties ; l'analyser à l'expliquer « par lui-même au moyen d'une mise en rapport entre eux d'éléments différents du texte ». Interpréter un texte consiste à l'expliquer « en faisant appel à des données extratextuelles », l'extrapoler à l'expliquer en montrant comment certains de ses éléments sont « représentatifs de réalités extratextuelles ». Comparer revient à expliquer le texte en mettant en rapport les données extratextuelles obtenues par l'interprétation ou l'extrapolation du texte avec d'autres données dont dispose le lecteur, appartenant ou non à son référentiel culturel, et qui n'ont pas nécessairement un rapport direct avec le texte. Réagir à un texte consiste à donner libre cours à ses impressions en tant que lecteur, à émettre des jugements et à s'exprimer d'une manière personnelle et subjective. Enfin, transposer, c'est « expliquer sa propre lecture du texte en transposant texte et hors-texte correspondant dans son propre référentiel

culturel. » (Puren, 2006 : 15). Il est à noter que la différence est vraiment minime entre interpréter et extrapoler, ainsi qu'entre comparer et transposer.

La prise en compte de la perspective actionnelle nécessite d'opérer un choix entre ces diverses tâches scolaires pouvant être réalisées à partir d'un texte littéraire pour retenir uniquement celles qui sont directement utiles à la réalisation du projet dans lequel l'exercice d'explication de texte s'inscrit. L'explication de texte n'est donc plus un but en soi et les tâches ne doivent pas être réalisées dans leur totalité mais en fonction de leur adéquation avec la tâche finale. (Puren, 2006 : 15)

Que le projet proposé soit la mise en scène d'une pièce théâtrale, la mise au point d'une affiche publicitaire pour un ouvrage littéraire ou l'interview réelle ou fictive d'un auteur, la compréhension du texte reste un préalable sans lequel les apprenants ne pourront réaliser leur tâche finale. Selon que la compréhension du « sens [des textes], leur cohésion et leur progression internes, leurs implicites et connotations, leur représentativité sociale [ou] les réactions qu'ils peuvent provoquer et les échos qu'ils peuvent éveiller » (Puren, 2006 : 17) constituent des aspects indispensables ou non par rapport à l'aspect pratique du projet, ils sont à retenir ou à rejeter.

Inséré dans le cadre d'un projet ayant une portée sociale, le traditionnel dispositif d'explication de textes prend sens et gagne en légitimité tout en perdant ses privilèges d'« activité unique [ou] même d'activité de référence du traitement de la littérature en classe de langue » (Puren, 2016 : 6).

La « réconciliation » de l'exercice d'explication de textes avec la « pédagogie de projet » nécessite également le passage de la « préparation » à « la conception » ; en d'autres termes, il ne suffit pas que l'enseignement demande aux apprenants, en guise de préparation, de réaliser telle ou telle tâche sur le texte qu'il aurait choisi lui-même mais qu'il les responsabilise en les aidant à décider eux-mêmes du corpus de textes à retenir, de la pertinence des tâches à effectuer, et des moyens de le faire.

En optant pour des projets pédagogiques de portée sociale ayant la littérature comme support et en mettant l'exercice d'explication de texte au service de ces projets, on peut parvenir « à faire en sorte que le dire scolaire sur le texte littéraire soit, dans l'espace même de la classe, un véritable faire social » (Puren, 2006 : 17).

9. Projet pédagogique et projet social :

Selon Puren, il faut distinguer deux versions d'agir concernant le traitement des textes littéraires en classe de langue, selon que ces derniers sont au centre de l'action et constituent sa visée ultime ou qu'ils sont considérés comme le support d'une action d'envergure sociale : un « agir d'apprentissage » et un « agir d'usage ».

Le premier, qualifié de « version faible » par Puren, est directement issu des méthodes actives alors que nous devons « la version forte » de l'agir d'usage à la perspective actionnelle. (Puren, 2012 : 3).

A la base de la distinction faite entre ces deux formes de mise en œuvre de la démarche de projet se trouve la manière de concevoir la relation entre « l'espace scolaire » et « l'espace social » : lorsque le premier est conçu à l'image du second comme une société en miniature ou une « microsociété », cela donne lieu à un « projet pédagogique » ; alors que lorsque le premier est conçu comme faisant partie intégrante du second, il est plutôt question de « projet social ».

« La démarche de projet est assurément la forme la plus adaptée à la mise en œuvre de la perspective actionnelle, (...) :

– appliquée à *la finalité d'éducation citoyenne*, elle a donné, en particulier dans la pédagogie Freinet (celle des « projets pédagogiques »), l'idée de faire agir les élèves comme de véritables citoyens dans la classe considérée comme une microsociété réelle ;

– appliquée à *la finalité d'éducation littéraire*, elle oriente vers l'idée de faire agir les élèves comme des agents dans le champ social de la littérature. Dans ce cas les projets ne sont pas, ou ne sont pas seulement « pédagogiques » : ils sont d'abord « sociaux » dans le sens où ils sont conçus et réalisés par rapport à une action dans la société extérieure à la classe. » (Puren, 2012 : 13-14).

Dans le premier cas, le type d'activités proposées relève de « l'action *sur* les textes » telles que la lecture (questionner une œuvre, constituer des dossiers thématiques, réaliser un reportage ou un diaporama sur un personnage fictif, organiser un cercle de lecture, tenir un journal de lecture, préparer un plaidoyer pour un personnage, ...), l'écriture (les ateliers d'écriture et de réécriture) et l'interprétation (les activités de mise en voix et en scène). Certes, il s'agit d'activités motivantes qui invitent les apprenants à « plonger » dans l'œuvre d'une manière autonome dans le cadre d'un projet bien défini, mais qui restent bien centrées sur le texte dans un cadre purement scolaire. Les apprenants, en tant que tels, sont en action dans leur environnement immédiat qu'est la classe. Tandis que dans le deuxième cas, le type d'activités proposées relève de « l'action *par* les textes » et touche aux domaines éditorial, journalistique et socioculturel. (Puren, 2012 : 12) : les apprenants sont considérés comme des agents (ou pour le moins des apprentis-agents) du champ social de la littérature. Leur action a pour objet la société extérieure à la classe.

Dans l'orientation de « l'agir de l'apprentissage », les activités sociales sont mises au service des activités scolaires ; on s'en inspire, on les adapte pour une pratique scolaire plus active et motivante. Alors que dans celle de « l'agir de l'usage », c'est plutôt les

dernières qui sont mises au service des premières. (Puren, 2012 : 12). Les activités scolaires sont conçues et réalisées de manière à ce que, même simulées, elles restent réalistes et facilement transposables, si les conditions le permettent, dans la société extérieure. Des projets tels que la réalisation de la couverture d'un livre, l'organisation d'un débat littéraire, d'une campagne de lancement pour une œuvre ou d'une interview d'auteur, la rédaction d'une critique pour un journal ou un site d'éditeur, la préparation d'une affiche publicitaire, travaillés en classe, sont propres à mettre le « scolaire » au service du « social » et à transformer l'étudiant d'apprenant en apprenti que l'on forme au même titre qu'un professionnel.

Bref, le passage de l'agir scolaire à l'agir social en classe a appelé, selon Puren (2012 : 13), trois évolutions essentielles dans la « culture de l'enseignement » : la classe considérée comme « lieu d'apprentissage distinct de la société extérieure » en fait désormais partie intégrante ; le texte littéraire retrouve son statut de fait social après avoir été considéré comme support de tâches scolaires ; ce qui entraîne un passage de la « logique document » (les tâches au service du texte) à la « logique documentation » (le texte au service de la tâche). Le texte n'est plus au cœur de l'apprentissage, le centre autour duquel toutes les tâches doivent s'organiser, mais un élément nécessaire pour la réalisation d'une tâche finale.

Les deux variantes de l'agir, qu'il soit scolaire ou social, ont, cependant, le mérite de préserver une relation d'authenticité avec le texte littéraire et son auteur et de libérer les pratiques du traditionnel exercice d'explication de texte. Elles s'inspirent des situations de lecture et d'usage authentiques du texte littéraire et peuvent, à ce titre, alterner ou se combiner selon les objectifs et les convenances.

En ce qui suit, nous développons deux tâches à effectuer en classe, qui relèvent chacune de l'une des deux orientations d'action retenues.

La première touche au paratexte qui a toujours été source d'initiatives originales et motivantes : rebaptiser un roman, l'illustrer, lui créer une couverture, lui rédiger une préface, autant de projets qui inviteraient l'apprenant à porter sur l'œuvre un regard nouveau.

Pour la deuxième tâche, nous avons opté pour le théâtre, domaine de prédilection, selon Godard, des « cultures éducatives qui privilégient des approches actives dans leur enseignement et qui encouragent les élèves à se réaliser à travers des projets » (2015 : 247).

9.1. La conception d'une première et d'une quatrième de couverture d'un roman :

La première tâche à réaliser relève de l'action sociale par les textes et consiste à concevoir la première et la quatrième de couverture d'une nouvelle ou d'un roman. Elle correspond donc à une action sociale authentique, celle de l'éditeur ou d'un prestataire à qui il fait appel pour créer la couverture d'un livre.

L'enseignant peut commencer par un remue-méninge sur l'utilité de la couverture d'un livre, ensuite il peut donner les normes de la maison d'édition pour laquelle les apprenants sont appelés à créer la couverture ou se contenter de leur demander d'observer des couvertures déjà faites de la même maison d'édition pour repérer les éléments constitutifs des premières et des quatrièmes de couverture. Ceux-ci sont normalement le titre, une illustration, le logo de la maison d'édition, le nom de la collection s'il y a lieu pour la première de couverture ; un texte de présentation (extrait, résumé apéritif, ...), une biographie express de l'auteur, parfois sa photo, le code barre, le numéro ISBN, le nom de l'éditeur, le nom de l'illustrateur de la couverture pour la quatrième de couverture ; certains éditeurs reprennent également le titre et le nom de l'auteur.

Pour être à même d'effectuer la tâche demandée, les apprenants auront besoin d'étudier des couvertures de bouquins, notamment la manière avec laquelle les titres sont mis en évidence, le choix de la police de caractères, le rapport titre-illustration, les éléments qui retiennent l'attention ou qui sont susceptibles de séduire les éventuels lecteurs, y compris le texte de présentation et les diverses formes qu'il peut prendre (extrait, résumé, ou juste une présentation « apéritive »). Les procédés mis en œuvre par l'auteur du texte de présentation pour susciter l'envie de lire le livre (poser des questions, interpeller le lecteur, faire preuve d'humour, arrêter le résumé à l'élément perturbateur du schéma quinaire, citer l'avis positif d'une personne connue, rappeler les autres ouvrages à succès du même auteur, ...).

Les apprenants éprouveront également le besoin d'étudier le texte même, de le lire, de s'en imprégner afin de pouvoir trouver une illustration et un texte de présentation à la fois appropriés et captivants.

En effet, ce sont là les deux éléments de la couverture qui exigent le plus de travail. De par son nom, une illustration est faite pour illustrer, elle n'est donc pas un simple dessin ou photo mais un dessin ou une photo assez représentatif du contenu pour l'illustrer.

« Il y a (...) une raison pour laquelle en graphisme on parle toujours d'illustration et jamais de dessin ou de peinture.

Bien sûr, une illustration illustre, le mot le dit. Une illustration est produite avec un but, une fonction à remplir. Ici, cette fonction est d'attirer l'attention sur un livre, donner le goût au public de le découvrir. » (Roy : 2011)

Pour trouver une illustration appropriée, les apprenants sont donc amenés à lire le texte en entier et essayer de concrétiser l'impression d'ensemble qui se dégage sous la forme d'une illustration. Peut-être qu'une image forte se dégagerait de l'ensemble du texte, peut-être plusieurs qu'ils devront associer ou trier selon l'impression laissée par le récit. Ils peuvent opter pour une photo ou un dessin surtout si le groupe compte des amateurs de dessin. L'illustration doit présenter un lien fort avec le récit et accrocher le regard voire susciter l'envie de lire le texte. Enfin les dessins faits par les apprenants ne sont pas censés être évalués d'un point de vue esthétique :

« Pour l'illustration, l'apprenant qui a une intelligence visuelle et spatiale va transposer ce qu'il aura lu à travers une image qu'il créera et où il pourra s'exprimer à travers sa lecture de l'œuvre. Mais un apprenant, qui n'a pas les moyens artistiques pour proposer lui-même une illustration aboutie pour une couverture, peut aussi en présenter un projet et justifier ses choix : que retient-il du texte ? Une image concrète ou abstraite ? Quelles couleurs, quelles formes lui semblent-elles convenir pour le texte considéré ? » (Godard et al., 2015 : 225)

Quant au texte court de présentation de la quatrième de couverture, il n'en est pas moins exigeant. Ce texte qui doit « [coller] avec le contenu et la tonalité [du] livre » (Auto-édition : comment créer une couverture irrésistible ?), exige une étude minutieuse du style de l'écrivain et de la tonalité de l'œuvre. Pour rester fidèle au style de l'auteur et bien refléter son œuvre, « il ne faut pas employer des mots que l'auteur n'aurait pas utilisés, détaille Claire Delannoy, éditrice chez Albin Michel. C'est un exercice de style, une technique qui s'acquiert avec l'expérience » (Comment fabrique-t-on la quatrième de couverture d'un livre ?, 2011).

Le respect du style et du ton du livre n'est pas l'unique défi à relever, il faut aussi savoir trouver l'équilibre entre ce respect du contenu et le besoin de capter l'attention des lecteurs et de susciter chez eux le désir de lire, ainsi qu'entre le besoin de capter l'attention et de ne pas trop dire. Et finalement se garder de « tromper le lecteur avec une accroche mensongère » avertit Karina Hocine, directrice littéraire des éditions Lattès (Comment fabrique-t-on la quatrième de couverture d'un livre ?, 2011)

L'illustration et le texte de la quatrième de couverture prêts, les apprenants n'auront plus qu'à faire le montage à l'aide d'un logiciel de graphisme ou de retouches de photos comme *In design* par exemple. Si aucun apprenant ne maîtrise ce genre de logiciel,

l'enseignant peut leur suggérer de se contenter des possibilités offertes par *Word* ou *Powerpoint*.

Il convient peut-être de proposer aux apprenants de créer des couvertures pour des ouvrages édités sans illustration ni texte de présentation sur leur quatrième de couverture. A défaut, l'enseignant peut proposer un ouvrage dont le texte de la quatrième de couverture est très connu comme par exemple *Comme un roman* de Daniel Pennac où l'auteur établit la fameuse liste des « droits imprescriptibles du lecteur » : « le droit de ne pas lire, le droit de sauter des pages, le droit de ne pas finir un livre, etc. ». Les apprenants auront le choix entre retenir un passage assez représentatif et significatif ou rédiger eux-mêmes leur texte de présentation en respectant le style et la tonalité que l'auteur a donné à son texte. Quant à l'illustration de Topor figurant sur la première de couverture, elle présente un homme d'un certain âge se tenant debout sur un livre et levant l'index en signe de transmission de savoir face à un enfant ayant la tête en forme de livre. Les apprenants auront à expliquer la symbolique de l'illustration avant de trouver une autre. Cette dernière peut prendre la forme d'un dessin artistiquement achevé mais aussi d'un croquis accompagné d'une note d'intention où l'apprenant explicite les idées qu'il n'a pas pu concrétiser. Comme, nous l'avons déjà mentionné plus haut, l'objectif n'est pas d'évaluer esthétiquement les productions des apprenants mais de les amener à approfondir la lecture d'une œuvre littéraire et de conférer à cette lecture un caractère motivant en l'insérant dans le cadre d'un projet à caractère social.

Sur le plan didactique, l'enseignant ne peut plus conserver son rôle traditionnel, celui de dispenser du savoir sur l'œuvre préalablement à la réalisation de la tâche demandée. Son rôle se réduit, après avoir bien expliqué cette dernière, à apporter des réponses aux questions que sa réalisation peut soulever et de permettre ainsi aux apprenants de prendre en main leur apprentissage. Enfin, il est nécessaire de donner un public aux productions des apprenants en dehors de l'enseignant en les publiant sur Internet ou en faisant une exposition dans le cadre institutionnel.

9.2. La mise en voix (et en espace /image) d'un texte littéraire :

La deuxième tâche à réaliser relève plutôt de l'action scolaire par les textes et consiste à mettre en voix (et en espace) un texte littéraire, à l'interpréter sans toutefois le mettre en scène.

C'est un projet qui permet de renouer avec une pratique s'inscrivant dans « l'histoire même de la littérature marquée par une longue tradition orale de ses usages sociaux. » (Godard et al., 2015 : 232) et de revisiter la lecture expressive longtemps délaissée au profit de la lecture silencieuse. L'activité de mise en voix d'un texte ne doit pas être

confondue avec celle de la récitation qui n'implique que la mémorisation et qui est taxée d' « artificialité » (Dufays et al., 2005 : 200). La mise en voix d'un texte dépasse, en effet, le simple déchiffrement de ce dernier en engageant corporellement et affectivement la personne qui lit et transforme, de par ce fait, le texte en « parole incarnée » (Godard et al., 2015 : 221). C'est également une activité qui expose l'apprenant au regard des autres et qui nécessite une préparation pour ne pas entamer l'estime et la confiance qu'il a en lui-même :

« L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument. S'il ne sait pas ce qu'il lit, il est ignorant dans ses mots, c'est une misère et cela s'entend. S'il refuse d'habiter sa lecture, les mots restent lettres mortes, et cela se sent. S'il gorge le texte de sa présence, l'auteur se rétracte, c'est un numéro de cirque et cela se voit. L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument aux yeux qui l'écoutent. » (Pennac, 1992 : 173 cité par Defays et al., 2014 : 92)

Toutefois, l'oralisation d'un texte, même en engageant physiquement le lecteur, le fait moins qu'une représentation théâtrale, donc l'expose moins. Elle est, de ce fait, moins inhibante, plus accessible et permet ainsi de « travailler progressivement la performance orale et de s'y impliquer peu à peu corporellement, la voix entraînant la posture, voire le geste. » (Godard, 2015 : 236)

Tous les textes ne se prêtent pas à une mise en voix : « Certaines lectures méritent qu'on se taise pour bien les apprécier, d'autres au contraire demandent une mise en voix » (Lhérété et al., 2011 : 117). Les textes de théâtre et les contes, dont l'écriture les destine à être oralement interprétés, fournissent naturellement un support de choix pour cette modalité de lecture, mais certaines nouvelles et romans s'y prêtent également. Il existe en ligne des banques de textes à oraliser⁶⁹ où l'enseignant peut piocher directement ou inviter ses apprenants à le faire. Il peut également établir une sélection de textes et la mettre à leur disposition pour qu'ils choisissent ce qu'ils préfèrent interpréter. De manière générale, les textes prêtant à une mise en voix dialoguée ou à plusieurs voix sont à privilégier.

Le deuxième critère de sélection est l'adéquation du texte pour le niveau et le contexte d'enseignement-apprentissage de la langue. Si l'exercice de la mise en voix d'un texte littéraire est parfaitement exploitable à tous les niveaux d'apprentissage, c'est le choix du texte qui est déterminant pour le rendre approprié au public visé.

⁶⁹ Comme WWW.leproscenium.com, WWW.dramaction.qc.ca

Zazie dans le métro de Queneau, par exemple, est un ouvrage écrit dans un langage parlé contemporain, dans un registre familier voire argotique : « L'écrivain s'attache à mettre dans son texte le français tel qu'on le parle alors, avec sa syntaxe, son lexique, sa prononciation, jusque dans l'agglutination des mots prononcés d'une seule émission de voix » (Fourcaut, 2006 : 246). Certains mots et syntagmes sont donc transcrits à partir de leur prononciation populaire : « asteure » (74) pour « à cette heure », « cexé » (14) pour « ce que c'est », « egzagérer » (130) pour « exagérer ». Les tournures populaires se multiplient : « il répond des trucs pas sérieux » (77), « elle l'a foutu à la porte » (55), « c'est fameux pour l'estomac » (68). Queneau n'hésite pas également à inventer des mots sur le modèle des mots valises : « midineurs » (72) à partir de « midi et dîneurs », ou à partir de dérivation : les « halliers » (126) pour les « employés des Halles ».

Le parler populaire est mélangé à une forme recherchée voire archaïque du français dans le but de faire ressortir le caractère désuet de cette dernière : « Bin oui : y a grève. Le métro, ce moyen de transport éminemment parisien, s'est endormi sous terre » (11) ; parfois un mot familier vient clore une phrase au style soutenu, donnant un effet de chute : « Zazie, goûtant au mets, déclara tout net que c'était de la merde » (133), « Les voyageurs (...) s'inquiétèrent ; analysant ce comportement étrange, les uns selon la méthode déductive, les autres selon l'inductive, ils conclurent à la nécessité d'un pourliche. » (99).

Si l'on ajoute aux nombreuses particularités du langage dans lequel a été écrit *Zazie dans le métro* que le roman présente de nombreux passages dialogués, l'intérêt de sa mise en voix devient clair. Cependant, ces mêmes particularités qui font la richesse de cette langue peuvent vivement perturber des apprenants en FLE qui n'ont pas encore atteint un niveau de maîtrise de la langue française leur permettant de mesurer l'écart entre les divers registres. A notre sens, le texte n'est exploitable qu'à partir du niveau B2 pour un public ayant déjà acquis le niveau B1.

Pour un public d'un niveau inférieur, l'enseignant peut opter pour un texte plus court et surtout rédigé dans une langue courante et limpide. *La chèvre de de M. Seguin* de Daudet par exemple présente l'avantage d'être rédigée sous la forme d'une lettre où le narrateur d'adresse à un ami pour lui raconter une histoire avec une morale précise. Son discours doublement monologué et dialogué peut facilement être mis en voix.

Chansons de Boris Vian présentent de courts poèmes faits, comme son nom l'indique, pour être chantés. Ne présentant pas de grandes difficultés lexicales et syntaxiques, ils peuvent être travaillés dès les niveaux élémentaires. L'enseignant peut choisir des poèmes qui ont été déjà mis en musique ou d'autres qui ne l'ont pas été selon le niveau

de ses apprenants et les objectifs qu'il s'est fixés. D'autres poèmes encore peuvent présenter un double exercice de mise en voix et de mise en images tel que *Paris la nuit*.

Bref, le contenu linguistique et socioculturel du texte ainsi que la nature de la tâche finale sont des paramètres à prendre en compte lors du choix de ce dernier. Godard retient, par exemple, les poésies de Prévert, Tardieu, Queneau, Roy, Desnos comme les mieux désignés pour les niveaux élémentaires, vu la simplicité du style fait « d'expressions figées et des structures syntaxiques récurrentes » ce qui les rend « accessibles et ludiques » (2015 : 239)

Une fois le texte sélectionné, l'enseignant doit s'assurer que les apprenants sont conscients de ce qu'on attend d'eux exactement. Il peut les mettre en route en leur demandant ce qu'un bon acteur fait lorsqu'il interprète un personnage, il peut également leur proposer de comparer une bonne interprétation d'un texte à une simple lecture enregistrée du même texte, une lecture neutre à une lecture vraiment expressive qui rend compte du sens du texte et respecte l'intonation appropriée. L'enseignant insiste sur le fait que même si les apprenants ne font pas de théâtre, ils sont appelés à lire le texte le mieux possible et d'être capables de se mettre entièrement dans la peau des personnes qu'ils interprètent afin d'émouvoir et de donner plaisir à leur éventuel public.

Afin de pouvoir réaliser la tâche dont ils ont été missionnés, celle de présenter un jeu interprétatif du texte choisi, les apprenants sont amenés à réfléchir sur leurs besoins. Ils réaliseront immédiatement que la mise en voix d'un texte exige d'abord et surtout sa compréhension. L'enseignant peut vérifier dans un premier temps la compréhension globale du texte avant de demander à ses apprenants de se mettre en groupe pour s'entraider à délimiter le nombre de voix énonciatives, les passages à retenir si le texte est long et ceux à abrégé ou à faire passer par la voix d'un narrateur.

Pour une meilleure correction phonétique, l'enseignant peut proposer à ses apprenants de faire des exercices d'échauffement vocal adaptés aux difficultés spécifiques de ses apprenants (exercices de diction pour les nasales ou les lettres u et e pour certains publics égyptiens par exemple).

Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains d'Eugène Ionesco présentent des textes courts doublement exploitables comme exercices de diction et exercices de mise en voix car prenant la forme de monologues ou de dialogues. Nous citons à cet effet « Les « in », les « un », les « an », les « on » et le dindon » pour travailler les nasales et « Le grand siècle ou les grands airs » pour travailler la prononciation des « r » et des « u ».

Les « in », les « un », les « an », les « on » et le dindon

Personnages

Jean, Gaston

Jean : Dans la basse-cour, depuis dimanche, le blanc dindon dont ta tante et toi vous me fîtes don, lundi dernier, fait la cour à la dinde blanche de mon cousin, fils d'oncle Aron.

Gaston : Ce n'était pourtant pas un lundi, mais bien un vendredi que moi, Gaston, ton cousin, je te fis don d'un blanc dindon dont tu m'apprends qu'il fait la cour, dans la basse-cour, à la blanche dinde dont te fit don l'autre cousin, fils d'oncle Aron, mari de la tante Angèle que tant tu aimes.

Jean : Gaston !

Gaston : Hein ?

Jean : Gaston, entends-tu, ne trouves-tu pas, cette conversation pour apprendre à prononcer le son « an », le son « on », le son « in », a l'air con ?

Gaston : Jean, tu as raison. Abstenons-nous-en donc. Quand nous reverrons-nous ?

Jean : Un de ces lundis.

Ioneco, E., Théâtre V, Gallimard, 1974

Le grand siècle ou les grands airs

Les « r » et les « u »

(monologue)

Un seul personnage : La marquise (elle porte une robe largement décolletée et ouverte, à taille serrée, du temps de Louis XIV)

La marquise : La ruelle, près de mon lit, a une fenêtre sur la rue, par laquelle un jour je vis, horreur ! mon carrosse renversé, les quatre roues en l'air, au beau milieu de la chaussée. Mon carrosse, sur ses roues, à l'endroit fut rétabli.

Le lendemain, par la fenêtre de la ruelle près de mon lit, je vis, horreur ! mon carrosse renversé au beau milieu de la chaussée. Mon carrosse, sur ses roues, à l'endroit fut rétabli

Le surlendemain, ...

Ionesco, E. Théâtre V, Gallimard, 1974

Ces textes présentent l'avantage d'inscrire l'apprentissage de la diction dans celui de la littérature car ils associent le travail de prononciation à celui de compréhension à partir de textes littéraires porteurs de sens et non juste des phrases construites à cet effet. Les apprenants de niveau élémentaire peuvent ainsi enrichir leur bagage lexical et

syntactique en apprenant des expressions ayant trait à divers domaines de la vie : les diverses parties du corps « chez le docteur », les formules de politesse « Leçon sur la politesse », la gastronomie « Au restaurant à Paris », etc.

Une fois les exercices d'échauffement vocal faits, les apprenants peuvent revenir vers le texte faisant l'objet de leur tâche principale. Comme nous l'avons déjà souligné, ce texte doit être assez polyphonique pour faire travailler tous les apprenants à qui on laisserait le soin de se répartir les rôles, l'enseignant n'interviendrait qu'en cas de différends. Les apprenants peuvent aussi se répartir la narration si elle présente des longueurs ou transposer certains passages narratifs en échanges verbaux.

Dans un deuxième temps, ils doivent décider du ton à donner à chaque réplique, en se basant sur l'organisation interne du texte et ses « réseaux de signification » (Godard et al., 2015 : 237). Ils s'entraînent à « se mettre le texte en bouche » avant de se donner à des premières interprétations devant leurs condisciples. A l'occasion de ces premiers essais, le choix de critères d'évaluation s'avère nécessaire. Les apprenants sont appelés à établir une liste des critères susceptibles de définir une interprétation réussie. L'enseignant qui a déjà préparé une grille d'évaluation peut les guider dans leur tâche. Les critères retenus touchent normalement à la prononciation, à la diction, à la fluidité de l'expression orale et surtout à l'adéquation de l'intonation, de la mimique et de la gestuelle avec l'idée exprimée.

Une fois la grille d'évaluation établie, les apprenants s'essayent à une deuxième présentation qu'ils peuvent enregistrer pour faciliter de revenir sur les répliques en question au moment de l'évaluation. On peut envisager également de comparer partiellement les enregistrements avec des interprétations professionnelles ou de comparer les interprétations vocales faites d'un même texte par les apprenants entre eux pour plus de visibilité des points forts et faibles de chaque interprétation. Ainsi l'exercice peut contribuer à mettre en place ce que Godard et al. appelle « une éducation de l'écoute » (Godard et al. 2015 : 237) en sensibilisant les apprenants aux difficultés liées à l'oral et en les aidant à les surmonter.

Les apprenants peuvent envisager aussi d'intégrer des bruitages ou une musique d'accompagnement (extra diégétique), ils doivent tirer parti des possibilités qu'offrent aujourd'hui les logiciels et les applications d'enregistrement, de reproduction et de manipulation des bandes sons tel que Audacity qui est un logiciel libre d'enregistrement et de montage audio , mais aussi les logiciels de présentation : comme *Powerpoint* pour la présentation d'un conte qui combine mise en voix et mise en image par exemple.

Enfin, une mise en voix réussie peut déboucher sur une mise en scène. Celle-ci exige des préparatifs d'ordre technique, matériel et financier dont nous ne pouvons traiter ici.

Par contre, une mise en espace peut être plus accessible et permettre de mêler la lecture expressive à une « exploration physique de l'espace » (Godard et al, 2015 : 250) tout en permettant d'éviter les exigences d'une véritable mise en scène.

La combinaison d'une mise en espace ou en image à la mise en voix d'un texte est, selon Godard et al., de nature à apporter « un ancrage corporel et visuel à l'apprentissage d'une langue » immédiatement nécessaire à « la mémoire sensorielle » et propice à long terme à « développer une mémoire procédurale » (Godard et al, 2015 :249).

De manière générale, le passage des textes littéraires par la voix témoigne de leur bonne compréhension parce qu'on ne peut pas bien oraliser un texte sans l'avoir compris dans ses détails. Il permet également d'étudier finement le caractère des personnages à incorporer, et de s'entraîner à parcourir un texte pour retenir les passages susceptibles d'être représentés ou narrés. Bref, il est une « sorte de trace orale du chemin parcouru et des obstacles dépassés dans la construction du sens », il aide à l'apprentissage des textes tout en rompant avec les méthodes traditionnelles.

Tout comme il transforme le rapport au texte, l'exercice de mise en voix le fait également au niveau de l'apprentissage de la langue. Godard et al. soulignent qu'il permet de libérer l'apprenant du souci de produire lui-même des énoncés afin de se concentrer sur « la part expressive de l'oral » (2015 : 223). L'imprégnation du texte occasionnée par sa mise en voix permet à l'apprenant de retenir des tournures syntaxiques et lexicales en contexte lui permettant ainsi d'enrichir son bagage linguistique tout en l'initiant à son usage :

« La lecture oralisée conduit à mi-chemin entre l'acquisition d'un vocabulaire passif (à laquelle mènent les activités de compréhension) et celle d'un vocabulaire actif (cas où l'apprenant peut de lui-même réemployer les expressions qu'il a mémorisés dans des énoncés qu'il produit).» (Godard et al., 2015 : 223)

Finalement, l'exercice de mise en voix comporte également des enjeux qui touchent au travail coopératif et à la prise de parole en public, ce qui réclame « des capacités comportementales à cultiver qui dépassent le simple champ de lecture » (Lhéréte et al., 2011 : 117).

Conclusion

L'intérêt réservé à l'enseignement littéraire au sein de l'Université égyptienne reste un atout dans la mesure où il prend encore une part considérable dans les cursus à l'heure où l'enseignement fonctionnel gagne du terrain. Dans la présente étude, nous avons essayé de miser sur cet intérêt pour apporter notre contribution au renouveau des pratiques.

En effet, comme tout système d'enseignement, cet enseignement littéraire présente des failles que nous avons tenté de relever et qui pourraient se résumer à un important ancrage sur l'objet texte. Or, si le texte littéraire, dans la classe de langue, tire sa spécificité par rapport aux textes non littéraires de sa capacité à ancrer l'apprentissage dans l'expérience humaine et l'ouvrir sur une vision du monde, ne pas prendre en compte sa réception par les apprenants revient à ignorer cette spécificité et à le réduire à la fonctionnalité qui est le propre des autres supports didactiques.

Etudier les temps verbaux, l'argumentation, le lexique, les marqueurs spatio-temporels peuvent figurer comme des objectifs pédagogiques assignés normalement à des documents non littéraires, authentiques ou fabriqués. Réduire la lecture d'un texte littéraire à l'étude de ses traits formels tels que les figures de style, les champs lexicaux, les techniques narratives, etc. revient à ne pas tirer parti de sa spécificité. Etablir le lien entre la forme et le fond ne permet toujours pas à l'apprenant de dépasser la relation d'extériorité qui n'est pas propre à l'aider à s'investir dans son apprentissage ni à donner à ce dernier sa pleine signification.

Prendre en compte l'effet produit par le texte sur l'apprenant nécessite donc de dépasser les « habitudes d'analyse et de lecture renforcées, chez le formateur, par l'approche scolaire et académique du texte littéraire » (Godard et al., 2015 : 154) pour privilégier un rapport plus personnel, authentique, concret et ludique à la littérature.

Ce dépassement devient d'autant plus nécessaire lorsque les apprenants ne sont pas suffisamment armés pour une approche analytique traditionnelle du texte littéraire qui nécessite une compétence suffisante en langue (le CECRL la fixe au C1) et la maîtrise du métadiscours critique ainsi que la méthodologie des exercices traditionnels tels que le commentaire composé, la dissertation et l'explication de texte.

La progression par siècle, par genre ou même par œuvre pourrait être complétée, ou carrément remplacée dans certains cas, par une progression par mode d'approche qui tienne compte des acquis de l'apprenant et de ses besoins. Dans *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Godard et al. privilégient la progression par approche en soulignant qu'elle est la mieux compatible avec les directives du CECRL :

« Plutôt que de répondre uniquement à la question « quelle œuvre pour quel niveau ? » il faut mettre en place le principe d'une progression qui permette à l'apprenant d'accéder peu à peu, dans la durée, aux différentes strates du texte littéraire. » (2015 : 166).

En envisageant une progression par mode d'approche, l'enseignant peut introduire le texte littéraire dès les niveaux élémentaires juste en choisissant le type d'exploitation adapté. Il va sans dire que le choix de l'œuvre doit être pris en compte mais le même texte peut être exploité à divers niveaux suivant la manière dont il est investi. Ainsi, les premières approches sont plutôt pratiques et non analytiques, elles permettent d'exploiter le texte littéraire non en tant qu'objet de réflexion mais en tant que matière à manipuler, à « se mettre en bouche ». L'objectif est de familiariser l'apprenant avec le domaine littéraire et de favoriser ainsi une entrée « en douceur ». Les ateliers d'écriture à caractère ludique ainsi que certains types de projets qui exploitent le paratexte ou porte sur la mise en voix / espace du texte ont leur place dès les niveaux débutants.

Ayant atteint le début d'un niveau intermédiaire, l'apprenant peut s'entraîner à développer une attitude réflexive et interprétative afin d'atteindre le niveau d'aisance de lecture indiqué par le CECRL comme descripteur du niveau de compétence B2 : « je peux comprendre un texte contemporain en prose » (CECRL : 27). A cette fin, l'apprenant est invité à développer une lecture personnelle qui pourrait impliquer des jugements qui relèvent de son propre système de valeurs ou de son héritage culturel. Cette lecture pourrait tant relever de la culture du commentaire (questions incitant l'apprenant à s'exprimer ou à se positionner, des cercles de lectures, des débats interprétatifs) que d'autres formes d'appropriation plus libres telle que la réécriture ou un projet d'envergure pédagogique ou social occasionnant ce genre de lecture et lui servant de cadre (rencontre avec l'auteur de l'œuvre, choix d'une illustration appropriée,...). Ces activités impliquent aussi, à notre sens, les autres genres littéraires, même si le CECRL ne les mentionne pas pour les niveaux intermédiaires (B1 et B2) vu qu'il note parmi les descripteurs du niveau de compétence C1 la capacité de comprendre et d'apprécier le style de tout genre d'écrit littéraire ou factuel quelle que soit la complexité ou la longueur.

En somme, l'heure est à donner à la formation littéraire une orientation sujet plutôt qu'une orientation objet, à privilégier le sujet apprenant à l'objet texte ; il en résultera, peut-être, un enseignement moins « littéraire », aux yeux des traditionalistes, mais plus « humain » et rentable.

En dégageant les pratiques d'enseignement de l'analyse des textes littéraires présentés comme un héritage patrimonial à transmettre pour ce qu'il est, et en faisant de la place

aux pratiques de lecture et d'écriture des apprenants, on redonne du sens à ce qui a été jusqu'alors imposé et, par conséquent, on provoque l'investissement subjectif et intellectuel de l'apprenant.

Il y a lieu de craindre « un retour du balancier qui reviendrait à considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif » (Vibert, 2012 : 2). L'enjeu est de garder l'équilibre et savoir tirer parti de l'expression de la subjectivité de l'apprenant sans perdre de vue le processus interprétatif et la construction du sens. Plutôt que de prendre les débordements de sa subjectivité, ses jugements de valeur ou sa lecture éthique pour des erreurs d'interprétation ou des écarts à la norme, Rouxel recommande d'y voir « les indices d'une relation vivante au texte » (2007 : 71) littéraire qui est à privilégier à une pure relation d'extériorité et de distanciation.

Par ailleurs, une véritable expérience personnelle de la littérature ne peut avoir lieu sans l'investissement de l'apprenant qui à son tour nécessite le développement d'une « didactique de l'implication ». Dans cette visée, il conviendrait d'encourager les marques de l'investissement de l'apprenant jugées jusqu'alors naïves telle l'identification ou l'illusion référentielle, de ne pas éluder la charge idéologique de l'œuvre étudiée ni censurer le jugement de l'apprenant, de l'inviter à se positionner, à exprimer son plaisir ou son déplaisir, son accord ou son désaccord, à s'engager dans les réflexions suscitées par la lecture et à les développer, bref de l'amener à comprendre que le texte s'adresse d'abord à lui.

La « didactique de l'implication » nécessite également de dépasser la seule culture du commentaire pour explorer d'autres formes d'appropriation du texte où l'apprenant est appelé à être plus actif et responsable. En conjuguant l'apprentissage à l'usage, la pédagogie du projet ainsi que l'écriture créative présentent l'avantage d'être dans une logique de production. Soucieux de faire aboutir son projet ou de donner un produit créatif satisfaisant, l'apprenant s'investit davantage, prend en main son apprentissage dont il perçoit l'utilité et l'aboutissement.

Enfin, l'objectif de la présente étude n'est pas de renoncer à toute étude objectivable et sérieuse du texte littéraire mais d'amener les enseignants à repenser le mode de fonctionnement de leurs pratiques en fonction de la réalité des besoins de leurs apprenants, dans l'intérêt de ces derniers.

Il est à noter qu'en raison de notre statut actuel, nous n'avons pas pu tester nos propositions qui sont restées, de ce fait, majoritairement théoriques. Nous ne perdons pas de vue, cependant, la nécessité de leur mise en pratique. Celle-ci pourra alors alimenter nos travaux ultérieurs.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1985). Pédagogie interculturelle: bilan et perspectives. *L'interculturel en éducation et en sciences humaines, 1*, 23–32.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1988). Expérience littéraire et expérience anthropologique. *Dialogues et cultures, 32*, 76.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- ANGEL, B., & LAFITTE, J. (2004). *L'Europe: petite histoire d'une grande idée*. Paris, France: Gallimard.
- ANSEL, Y. (2013). Pour une lecture littérale. In *Nouveaux regards sur le texte littéraire* (p. 247-271). Reims, France: EPURE.
- APPOLINAIRE, G. (1913). *Alcools*. Mercure de France.
- ASSANTE, N., & BLANC, M. (2007). Quand l'écriture réflexive accompagne l'écriture créative : un gain de sens. In *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 223-230). Presses univ. de Louvain.
- Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. (J.-P. Cuq, Éd.). Paris, France: CLE international.
- Auto-édition : Comment créer une couverture irrésistible ? (s. d.). Consulté à l'adresse <http://ecrire-et-senrichir.com/couverture-vente-livre/>
- Banque de Données d'Histoire Littéraire. (s. d.). Consulté 26 août 2016, à l'adresse <http://www.phalese.fr/bdhl/bdhl.php>
- BARA, S., Bonvallet, A.-M., & Rodier, C. (2011). *Écritures créatives*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble, impr. 2011.
- BAYARD, P. (2002). *Enquête sur Hamlet: le dialogue de sourds*. Paris, France: Les Éd. de Minuit, DL 2002.

- BEACCO, J.-C. (2008). Tâches ou compétences? *Le français dans le monde*, (357), p-33.
- BEAULIEU, A. (2013). Le cas de l'Université Laval au Québec : la création littéraire en milieu universitaire. In *Pratiques d'écriture littéraire à l'Université* (p. 137-144). Honoré Champion.
- BEMPORAD, C. (2010). Le Cadre et la littérature, proposition d'une articulation possible. *11e rencontre des chercheurs en didactique des littératures*. Consulté à l'adresse http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Bemporad%202010.pdf
- BEMPORAD, C., Jeanneret, T., Institut de langue et civilisation françaises, & Ecole de Français Langue Étrangère (Éd.). (2007). *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne, Suisse: Faculté des lettres de Lausanne.
- BENABOU, M. (2010). Atelier d'écriture en FLE et littérature : « L'OULIPO ». *Les cahiers de l'asdifle, littérature et FLE: tissage et apprentissage, Actes du 45e et 46e Rencontres Mars 2010, Paris–Octobre 2010, Dijon*, (22).
- BERTHELOT, R., & TERRONE, P. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE: pourquoi et comment les enseigner*. Paris, France: l'Harmattan.
- BESINIUS-PENIN, C. (2013). Place et fonction de l'écriture littéraire dans un cursus universitaire. In *Pratiques d'écriture littéraire à l'Université* (p. 91-104). Paris: Honoré Champion.
- BESSE, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. *Français dans le Monde*, 254, 42–48.
- BETTEGA, A. (2013). Essai d'analyse d'une expérience brésilienne. In *Pratiques d'écriture littéraire à l'Université* (p. 145-154). Paris: Honoré Champion.
- BLANCHET, P. (2000). *Linguistique de terrain: méthode et théorie*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- BLONDEAU, N. (2010). Littératures et didactique du FLE/FLS. Pour une poétique du divers. *Les cahiers de l'asdifle, littérature et FLE: tissage et apprentissage, Actes du 45e et 46e Rencontres Mars 2010, Paris–Octobre 2010, Dijon*, (22).

- BON, F. (2000). *Tous les mots sont adultes: méthode pour l'atelier d'écriture*. Paris, France: Fayard.
- BOUGUERRA, T. (Éd.). (2007a). *Du littéraire: analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*. Montpellier, France: Presses universitaires de la Méditerranée.
- BOUGUERRA, T. (2007b). Littérature et didactique: une histoire d'amours et de désamours. In *Du littéraire. Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques* (p. 127-147). Montpellier, France: Presses universitaires de la Méditerranée.
- BOURGUIGNON, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL: clés et conseils*. Paris: Delagrave.
- BUCHS, A., & MORAZ, M. (2008). Littératures et contextes. In *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (p. 129-145). Lausanne, Suisse: Faculté des lettres de Lausanne.
- CANVAT, K. (2007). Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture «ordinaire». In *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de lettres* (p. 19–52). Lausanne, Suisse: Faculté des lettres de Lausanne. Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=20052512>
- CHABONNEAU, D. (2010). Education comparée et littérature. Le cours de littérature dans la problématique des cultures d'enseignement et d'apprentissage. *Les cahiers de l'asdifle, littérature et FLE: tissage et apprentissage, Actes du 45e et 46e Rencontres Mars 2010, Paris–Octobre 2010, Dijon*, (22).
- CHAPON, S. (2005). *Les représentations des pratiques littéraires chez des étudiants de l'alliance française de Lisbonne et leurs implications dans l'apprentissage de la littérature en FLE* (Mémoire de maîtrise). Université de Franche-Comté, Besançon.
- CHAULET-ACHOUR, C. (2006). Qu'entend-on par francophonies littéraires? *Convergences francophones*, 9–32.
- CHAVES DE MELLO, M. E. (2004). Le texte littéraire : un outil d'apprentissage du FLE ?

- Dialogues et cultures, Textes littéraires et enseignement du français*, (49), 41-48.
- CHEAIB, I. (2004). Enseigner la littérature française au Liban: un défi à relever! *FRANCAIS DANS LE MONDE.*, 25–26.
- CHIHA, D. (2004). La francophonie en Egypte. Aperçu historique. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 56(1), 67–73.
- CHITOUR, M.-F. (2004). Apprenants et textes de partout : propositions pour la découverte de la littérature francophone en classe de FLE. *Dialogues et cultures, Textes littéraires et enseignement du français*, (49), 29-40.
- CICUREL, F. (2007). Postures et médiation pédagogiques pour la lecture littéraire. In *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (p. 155-171). Lausanne, Suisse: Faculté des lettres de Lausanne.
- COLLES, L. (2010). *Islam-Occident: pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*. Fernelmont (Belgique), Belgique: E.M.E & Intercommunications.
- COLLES, L., DUFAYS, J., & others. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire: les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. *en collaboration avec, in Chiara Bemporad et Thérèse Jeanneret (dir.), Lecture littéraire et appropriation des langues étrangères, Etudes de lettres*, (4), 5370.
- COLLES, L., Geron, G., Develotte, C., Tauzer-Sabatelli, F., & others. (2007). Didactique du FLE et de l'interculturel: littérature, biographie langagière et médias. Consulté à l'adresse <http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:76759>
- COMPAGNON, A. (2000). Après la littérature. *Le débat*, (3), 136–154.
- CRAHAY, M., & FORGET, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique? In *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 63–84). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/curriculum-enseignement-et-pilotage--9782804152284-page-63.htm>

- Créer la couverture de votre livre. (2011, juillet 16). Consulté 5 mars 2016, à l'adresse <http://philippe-roy.cheminsobscurs.com/135/creer-la-couverture-de-votre-livre/>
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- DAUNAY, B. (2007a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (159), 139-189.
- DAUNAY, B. (2007b). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, (157), 43-51.
- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris, France: Clé international.
- DELERM, P. (1997). *La première gorgée de bière: et autres plaisirs minuscules*. Paris, France: Gallimard, impr. 1997.
- DEMOUGIN, F. (2007). La littérature en cours de FLE : faire chic ou mieux apprendre une langue ? In *Du littéraire : analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques* (p. 189-198). Montpellier, France: Presses universitaires de la Méditerranée.
- DESCARTES, R. (2012). *Discours de la méthode: texte intégral*. (É. Brauns, Éd.). Paris, France: Hatier, 2012.
- DJAVANN, C. (2007). *Comment peut-on être français?: roman*. Paris, France: Flammarion, impr. 2007.
- DUFAYS, J.-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?: Sens, utilité, évaluation*. Presses univ. de Louvain. Consulté à l'adresse https://www.google.com/books?hl=en&lr=&id=y8N9Nwc6OOsC&oi=fnd&pg=PA119&dq=Enseigner+et+apprendre+la+litt%C3%A9rature+aujourd'%E2%80%99hui,+pour+quoi+faire+&ots=VqXtceONE4&sig=ugeSmB3_w_ZgZgiCYf3IXjfHDOY
- DUFAYS, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, (83), 77-88.
- DUFAYS, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire: propositions*

- pour la classe de français*. Bruxelles, Belgique: De Boeck-Duculot, 1996.
- DUFAYS, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., & Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette français langue étrangère.
- DUMONT, R. (2008). *De la langue à la culture: un itinéraire didactique obligé*. Paris, France: l'Harmattan.
- Enviedecrire. (2011). Comment fabrique-t-on la quatrième de couverture d'un livre ? Consulté 5 mars 2016, à l'adresse <http://www.enviedecrire.com/comment-fabrique-t-on-une-quatrieme-de-couverture/>
- Fénéon, F. (1997). *Nouvelles en trois lignes*. (R. Detambel, Éd.). Paris, France: Mercure de France.
- FREMAUX, N. (2009). *Concevoir et animer un atelier d'écriture à visée littéraire*. Lyon, France: Chronique sociale.
- GADBOIS, V. (1982). L'enseignement de la littérature. *Québec français*, (45), 55.
- GALANI, M.-E. (2010). Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Université d'Athènes, 261–272.
- GENETTE, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris, France: Éditions du Seuil, DL 1991.
- GHARBI, K. (1989). *Fenêtre sur la Belgique*. Bruxelles: Swissair.
- GODARD, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004). *Altérité et identités dans les littératures de langue française*. Clé international.
- GOLDENSTEIN, J.-P. (1991). Quels enseignements pour quelles littératures? *Les Cahiers de l'ASDIFLE, Les enseignements de la littérature. Actes des 7e rencontres Janvier 1991*, (3). Consulté à l'adresse http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier3_Goldenstein.pdf
- GRUCA, I. (2010). La littérature en didactique des langues: entre identité et altérité. *Les cahiers de l'asdifle, littérature et FLE: tissage et apprentissage, Actes du 45e et 46e*

Rencontres Mars 2010, Paris–Octobre 2010, Dijon, (22).

GUENOT, J. (1998). *Ecrire: guide pratique de l'écrivain avec des exercices*. Saint-Cloud, France: J. Guenot.

GUENOT BEAUDRY, M. C. (2010). Pour une approche culturelle de la littérature. *Français dans le monde*, (367).

HALTE, J.-F. (1982). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, (36), 5–23.

Histoire de la littérature française des origines à nos jours. (s. d.). Consulté 26 août 2016, à l'adresse http://www.la-litterature.com/dsp/dsp_display.asp

HOUDART-MEROT, V. (2004). De la critique d'admiration à la lecture «scriptible». *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, 223–232.

HOUDART-MEROT, V. (2013). La lente émergence des ateliers d'écriture dans les universités françaises : histoire et fondements. In *Pratiques d'écriture littéraire à l'Université* (p. 41-59). Paris: Honoré Champion.

HOUDART-MEROT, V., & MONGENOT, C. (Éd.). (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris, France: Honoré Champion.

HUYNH, J. A. (2004). Écriture d'invention et «identité» du sujet lecteur. *Rouxel, A. et Langlade, G. Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, 305–316.

IONESCO, E. (1974). *Théâtre*. Paris, France: Gallimard.

JACQUIN, M. (2010). Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève. *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. Consulté à l'adresse http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jacquin%202010.pdf

JAMET, M.-C. (2010). De l'histoire d'une anthologie de littérature française en Italie ou

comment les professeurs de langue étrangère ont modifié l'approche traditionnelle des enseignements littéraires au pays de Dante. *Littérature et FLE : tissages et apprentissages, les cahiers de l'asdifle, Actes des 45e et 46e rencontres, Paris-Dijon*, (22).

JAUFFRET, R. (2008). *Microfictions*. Paris, France: Gallimard, impr. 2008.

JOUBE, V. (1993). *La lecture*. Paris, France: Hachette.

JOUBE, V. (2004). La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature, Rennes, Presses universitaires de rennes*, 105–114.

JOUBE, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris, France: A. Colin, impr. 2010.

JOUBE, V. (Éd.). (2013). *Nouveaux regards sur le texte littéraire*. Reims, France: EPURE, DL 2013,.

Juliet, C. (1992). *L'inattendu*. Paris, France: P.O.L, 1992.

KALINOWSKA, E. (2004). La diversité culturelle dans l'enseignement du FLE: état actuel et propositions pour l'avenir. *Dialogues et cultures, Textes littéraires et enseignement du français*, (49), 49–55.

KAVIAN, E., & JACQUARD, A. (2007). *Écrire et faire écrire: manuel pratique d'écriture*. Bruxelles, Belgique: De Boeck-Duculot.

KLIFI, M. (2007). Confluences littéraires. In *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias*. EME.

LAFONT-TERRANOVA, J. (Éd.). (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur : Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français.

LANGLADE, G. (2001). Pour un nouveau statut des savoirs: Recherches au CeRF. *Recherches en didactique de la littérature*, 141–144.

LANGLADE, G. (2002a). La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. *Réflexions*

sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement. *Tréma*, (19), 17–28.

LANGLADE, G. (2002b). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Toulouse, France: CRDP Midi-Pyrénées.

LANGLADE, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. *Le sujet lecteur-lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presse Universitaire de Rennes, 81-91.

LANGLADE, G., & FOURTANIER, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. *É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin, La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, 101–123.

LANGLADE, G., & ROUXEL, A. (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

LE CLEZIO, J.-M. G. (1980). *Désert: roman*. Paris, France: Gallimard.

LE GOFF, F. (2004). Métadiscours en écriture d'invention et modes d'investissement du sujet lecteur. In *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 293–304).

LECLERC, J. (s. d.). L'aménagement linguistique dans le monde : République arabe d'Égypte. Consulté 9 juin 2016, à l'adresse <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/egypte.htm>

lefigaro.fr. (2011, septembre 15). La quatrième de couverture en 5 questions. Consulté 6 mars 2016, à l'adresse <http://www.lefigaro.fr/livres/2011/09/15/03005-20110915ARTFIG00490-la-quatrieme-de-couverture-en-5-questions.php>

Les pièges de la laïcité française. (2015, janvier 21). Consulté 15 mai 2016, à l'adresse http://www.lexpress.fr/actualite/politique/les-pieges-de-la-laicite-francaise_1642498.html

LHERETE, A. (2010). Le document authentique en classe de langue. *Journée des langues*

CDDP33. Consulté à l'adresse http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/langue2/JDL/Le%20document%20authentique_ALherete_JDL2010.pdf

- LHERETE, A. (2011). *Lire en langue étrangère*. Bordeaux: SCÉRÉN-CRDP Académie d'Aquitaine.
- LOUVIOT, M. (2012). Fiche de synthèse, la nouvelle. *Mondes en VF.*, 1-6.
- MACAIRE, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures: les Cahiers de l'acedle*, 4, p-93.
- MAILLARD, N. (2013). *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures: interactions didactiques en contexte universitaire*. France.
- MATHIEU-JOB, M. (2006). Enseigner les littératures francophones : Bilan et propositions à partir d'une pratique plurielle. *Convergences francophones*.
- MAUGER, G., Lamaison, J., & Hameau, M.-A. (1984). *Cours de langue et de civilisation Françaises: pour les étudiants de tous pays*. Paris, France: Librairie Hachette.
- MAZAURIC, C. (2004). *Le lecteur d'Afriques: contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire* (Thèse doctorat). Université Toulouse 2 Jean Jaurès, France.
- MERCIER, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196.
- MONGENOT, C., & BISHOP, M.-F. (2010). Chronique « didactique de la littérature ». Où en est l'enseignement de la littérature ? *Le français aujourd'hui*, (159), 119-124.
- MOREL, A.-S. (2012). Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Actes du IIème Forum Mondial HERACLES*, 141-148.
- NATUREL, M. (1995). *Pour la littérature: de l'extrait à l'oeuvre*. Paris, France: Clé international.
- NEUMAYER, O., & NEUMAYER, M. (2003). *Animer un atelier d'écriture: faire de*

- l'écriture un bien partagé*. Paris, France: ESF éditeur.
- NEUNER, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. *La compétence interculturelle*, 15–66.
- ORIOLE-BOYER, C. (2013). Le texte littéraire comme théâtralisation de mécanismes langagiers. In *Pratiques d'écriture littéraire à l'Université* (p. 71-90). Paris: Honoré Champion.
- PAPASPYRIDOU, I. (2010). Initier les étudiants grecs à la littérature française. Difficultés et proposition. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Université d'Athènes*.
- PAYET, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris: CLE International.
- PETITJEAN, A.-M. (2013). L'exemple américain : l'intégration du creative writing dans les programmes universitaires aux Etats-Unis. In *Pratiques d'écriture littéraire à l'Université* (p. 123-135). Paris: Honoré Champion.
- PEYTARD, J. (1982). Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE. *Études de linguistique appliquée*, 45, 91.
- PIBAROT, A. (2013). Ateliers d'écriture/ateliers de créativité littéraire. In *Pratiques d'écriture littéraire à l'Université* (p. 175-187). Paris: Honoré Champion.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*. Paris, France: Les Éditions de Minuit, impr. 1986.
- PIMET, O., & BONIFACE, C. (2000). *Ateliers d'écriture, mode d'emploi: guide pratique de l'animateur*. ESF. Consulté à l'adresse <http://ledireetlecrire.com/1/upload/ateliersecrituremodeemploi.pdf>
- PORCHER, L. (1988). Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 69, 91.
- POULET, C. (2006). Francophonie. Un choix qui dépasse le seul cadre linguistique. *Finalités et modalités de l'enseignement de la langue française en Égypte, Actes des*

journées de réflexion, CFCC, 26 – 27 mars 2006.

- PRIVAT, J.-M. (1995). Socio-logiques des didactiques de la lecture. *Didactiques des langues – Etat d'une discipline, Nathan Pédagogie*. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/didactique-du-francais--9782804158699-page-119.html>
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55–72.
- PUREN, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, (1), 121–126.
- PUREN, C. (2006). Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *LANGAGE ET L HOMME*, 43(1). Consulté à l'adresse http://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/931/e1488ea91ddd941fe2466a2d50e636c0f97d67d8/pdf/PUREN_Litterature_entre_dire_et_faire.pdf
- PUREN, C. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf. *Cahiers pédagogiques*, (18). Consulté à l'adresse <http://www.cahierspedagogiques.com/spip.php?article6339>.
- PUREN, C. (2012). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/>
- PUREN, C. (2013). Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures » / Chapitre 5, « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche ». Consulté à l'adresse [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche](http://www.christianpuren.com/cours-methodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche)
- QUENEAU, R., Fourcaut, L., Ferranti, F., & Canérot, L. (2012). *Zazie dans le métro*.

[Paris]: Gallimard.

RACHDAN, S. (2003). Méthodologie. Le texte littéraire, document authentique. *Français dans le monde*, 36–37.

Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure: actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Université Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3, 4, 5 et 6 avril 2008*. (B. Louichon & A. Rouxel, Éd.). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

REUTER, Y. (Éd.). (2005). *Pédagogie du projet & didactique du français: penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

RICHER, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles, Belgique: E.M.E & Intercommunications, DL 2011.

RIPORTELLA, L. (2006). *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Lyon, France: Institut national de recherche pédagogique, DL 2006.

RIQUOIS, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère: du roman légitimé au roman policier* (Thèse de doctorat). Université de Rouen, France.

RIQUOIS, E. (2010). La littérature dans les manuels de FLE : du support d'exercice au document patrimonial. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, (22), 208–219.

RIESZ, Jan. (2004). Visages de l'islam dans la littérature africaine de langue française au sud du Sahara, 131-147.

ROCHE, A., Guiguet, A., & Voltz, N. (1998). *L'atelier d'écriture: éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris, France: Dunod.

ROGUES, J. P., & CORBIN, S. (2007). La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales. *Didactique du FLE et de l'interculturel: littérature, biographie langagière et médias*, 35.

- ROSSET, F. (2007). Littérature et langue étrangère en monde francophone: au-delà des poncifs et des alibis. In *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (p. 87–102). Lausanne, Suisse: Faculté des lettres de Lausanne. Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=20052515>
- ROUCHDI, B. (2003). Egypte : le bilingue à la croisée des chemins. *Français dans le monde*, (328). Consulté à l'adresse <http://www.adeb.asso.fr/egypte.php>
- ROUXEL, A. (2010). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, (157), 65-73.
- RUBIALES, L. (2008). Convergences francophones. Textes réunis et présentés par Christiane Chaulet Achour. Cergy-Pontoise: Université de Cergy-Pontoise, Centre de recherche Textes et francophonies, 2006. *Études littéraires africaines*, (25), 84–86.
- SARRAUTE, N. (1971). *Tropismes*. Paris, France: Éd. de Minuit.
- SARTRE, J.-P. (1981). *La Nausée*. P., France: Gallimard-N.R.F.
- Saumont, A. (2012). *Le tapis du salon*. Paris, France: Julliard : impr. 2012.
- SEI SHONAGON, & BEAUJARD, A. T. (1985). *Notes de chevet*. Paris, France: Gallimard : UNESCO.
- SEOUD, A. (1994). Document authentique ou texte littéraire en classe de français. *Études de linguistique appliquée, Littérature et culture en situation didactique*, (93), 8-24.
- SEOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris, France: Hatier-Didier : CREDIF, impr. 2006.
- SEOUD, A. (2010). L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Université d'Athènes*.
- SHRIVASTAVA, G. (2009). *La littérature en didactique du français langue étrangère. Techniques de classe* (Mémoire Master). Université Stendhal, Grenoble 3.

- SOUCHON-FAURE, M.-F. (2007). L'écriture littéraire comme modèle de médiation interculturelle. In *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de lettres* (p. 253–264). Lausanne, Suisse: Faculté des lettres de Lausanne. Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=20052523>
- TOTOZANI, M. (2010). Approches de la littérature dans les méthodes de FLE s'inscrivant dans la perspective actionnelle. *Littérature et FLE : tissages et apprentissages, les cahiers de l'asdifle, Actes des 45e et 46e rencontres, Paris-Dijon*, (22).
- VANASSE, G. G., & NOEL-GAUDREAU. (2004). Ecriture créative et plaisir d'apprendre. *Dialogues et cultures, Textes littéraires et enseignement du français*, (49), 161-164.
- VANDENDORPE, C. (1996). La Lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'appropriation du sens. In *Pour une lecture littéraire - Histoire, théories, pistes pour la classe*.
- VIBERT, A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe: quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée? *Eduscol, ressources pour le collège et le lycée, Paris: ministère de l'Éducation nationale*.
- VOULGARIDIS, C. (2009). Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*, 291-304.
- WALLACH SCOTT, J. (s. d.). Cette étrange obsession française pour le voile - Vue de l'étranger. Consulté 15 mai 2016, à l'adresse <http://orientxxi.info/magazine/cette-etrange-obsession-francaise-pour-le-voile,1309,1309>
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris, France: Hachette.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
LA LITTERATURE EN CLASSE DE LANGUE : POUR UN CADRAGE THEORIQUE.....	7
1. Qu'est-ce que la littérature ?	7
1.1. Littérature et polysémie :	10
1.2. Littérature et authenticité :	11
1.3. Littérature et culture :	13
2. Littérature et enseignement des langues :	14
2.1. Littérature et évolutions méthodologiques :	15
2.1.1. La sacralisation	15
2.1.2. La désacralisation :	16
2.1.3. La réhabilitation :	18
2.1.4. Littérature et CECRL :	19
2.2. Littérature et scientificité :	21
3. La didactique de la littérature :	23
4. Du texte au lecteur :	25
CHAPITRE DEUXIEME	30
CADRAGE METHODOLOGIQUE ET RECUEIL DES DONNEES	30
1. Approches adoptées :	30
2. Type de la recherche :	31
3. Présentation du terrain de recherche :	36
3.1. La politique linguistique en Egypte :	36
3.1.1. La francophonie en Egypte, bref aperçu historique :	37
3.1.2. L'enseignement du/en français :	38
3.2. Limites du terrain de recherche :	40
3.3. Profil des étudiants à leur entrée en premier cycle universitaire :	41
4. Une recherche de l'intérieur :	42
5. L'enquête :	44
5.1. Les questionnaires :	46
5.2. Les observations de classe :	48
5.3. Les entretiens :	50
6. Un premier état des lieux :	51
6.1. Les apprenants, quels lecteurs ?	52
6.2. Quelle place pour le texte littéraire ?	53
6.3. Et pour l'apprenant ?	57
CHAPITRE TROISIEME	59
LE SUJET LECTEUR : UNE IDENTITE CULTURELLE	59
1. Le culturel et l'interculturel dans les pratiques :	60
1.1. Dépouillement des questionnaires :	60
1.1.1. Le culturel en cours de littérature :	60
1.1.2. L'histoire littéraire, un incontournable :	62
1.1.3. Et les littératures francophones ?	64
1.1.4. Et la culture de l'apprenant ?	64
1.2. Entretiens enseignants :	65
1.3. Entretiens apprenants :	71
1.3.1. Place faite à l'histoire littéraire :	71
1.3.2. Difficultés d'ordre culturel :	72
1.3.3. L'étrangeté culturelle :	72
1.4. Cours observés :	73
1.5. Analyse des données et présentation du terrain :	74
2. Enseigner la littérature-culture française à un public égyptien :	77
2.1. La vocation culturelle de l'enseignement de L'histoire littéraire :	78
2.2. La culture de l'apprenant :	81
2.3. L'horizon d'attente :	83

2.4.	Quelle(s) littérature-culture(s) enseigner ?	83
2.5.	Littérature française et/ou littératures francophones ?	88
3.	Modalités de mise en œuvre :	92
3.1.	Pour une exploitation du support littéraire dans une visée interculturelle :	92
3.1.1.	A éviter ?	92
3.1.2.	Pour que l'interculturel marque les pratiques :	98
3.2.	Propositions d'exploitation :	102
3.2.1.	Proposition 1 :	102
3.2.2.	Proposition 2 :	104
3.2.3.	Proposition 3 :	105
CHAPITRE QUATRIEME :		108
LE SUJET LECTEUR : UNE SUBJECTIVITE AFFECTIVE ET PSYCHOLOGIQUE....		108
1.	La subjectivité dans les pratiques.....	108
1.1.	Dépouillement des questionnaires :	108
1.1.1.	Les critères de choix du corpus travaillé :	108
1.1.2.	Les aspects prioritaires :	109
1.1.3.	Les exercices récurrents :	110
1.1.4.	La subjectivité de l'apprenant :	110
1.2.	Les entretiens apprenants :	111
1.2.1.	Le choix du corpus :	111
1.2.2.	Le traitement des textes :	112
1.2.3.	Texte – contexte / fond - forme :	112
1.2.4.	Goût et intérêt :	112
1.2.5.	Donner son avis :	113
1.3.	Entretiens enseignants :	113
1.4.	Cours observés :	118
1.4.1.	Cours 1 (Textes littéraires théâtraux - 4 ^{ème} année – pédagogie)	118
1.4.2.	Cours 2 (théâtre – 3 ^{ème} année - Lettres)	118
1.4.3.	Cours 3 (Littérature francophone – 3 ^{ème} année - Pédagogie) :	119
1.4.4.	Cours 4 (Roman – 1 ^{ère} année - Lettres)	119
1.4.5.	Cours 5 (Textes littéraires – 2 ^{ème} année – Pédagogie) :	120
1.4.6.	Cours 6 (littérature francophone – 3 ^{ème} année – Pédagogie).....	120
1.5.	Analyse des données :	120
2.	Un tournant dans une pratique ancestrale :.....	122
2.1.	La subjectivité de l'apprenant devenue objet de reconnaissance didactique :	122
2.2.	L'institution scolaire pointée du doigt :	122
3.	Fondements théoriques :	124
3.1.	Distanciation et implication en « lecture littéraire » :	124
3.2.	La théorie de la lecture comme jeu :	125
3.3.	« Postures de lecture » d'après une expérience de Dominique Bucheron :	126
4.	De la nécessité de faire de la place à la « lecture ordinaire » ou subjective en classe :	127
4.1.	La « lecture savante » n'est pas toujours « savante » :	127
4.2.	Une lecture « littéraire » ne se réduit pas à la distanciation :	129
4.3.	La lecture subjective est une exploration de soi :	130
4.4.	La lecture subjective aide à développer chez l'apprenant les attitudes d'un lecteur autonome :	130
4.5.	La lecture subjective est une « lecture-plaisir » :	131
4.6.	La lecture subjective est signe d'authenticité en classe :	132
4.7.	La lecture subjective est garante de la motivation :	134
4.8.	La lecture subjective sert à susciter l'engagement de l'apprenant :	134
4.9.	La lecture subjective a une nécessité fonctionnelle :	136
5.	Du côté de la pratique :	136
5.1.	Théorie anti-exégétique de la lecture :	136
5.1.1.	La lecture-aventure :	137
5.1.2.	Le sens évoqué :	137
5.1.3.	Le critère d'autorisation :	138
5.1.4.	Le critère du climat :	139

5.2.	Les difficultés de la pédagogisation de la subjectivité :	139
5.3.	Propositions didactiques pour redonner aux apprenants le goût de lire :	141
5.3.1.	Prévoir de nouveaux types de questionnement :	141
5.3.2.	Laisser choisir les apprenants.....	142
5.3.3.	Les genres mineurs et la paralittérature	143
5.3.4.	Piquer la curiosité des apprenants	143
	a) Je bouquine	143
	b) « Le rallye pour faire lire les non-lecteurs »	144
5.3.5.	Le carnet de lectures.....	144
CHAPITRE CINQUIEME :		146
LE SUJET LECTEUR : UNE POTENTIALITE CREATIVE		146
1.	L'écriture créative dans les pratiques :	146
2.	L'atelier d'écriture : définition et histoire :	147
2.1.	L'émergence des ateliers d'écriture littéraire en France et ailleurs :	147
2.2.	Définition :	148
2.3.	Les raisons de la marginalisation de l'écriture créative littéraire :	148
3.	Pourquoi introduire des ateliers d'écriture littéraire dans les départements de Lettres ?.....	150
3.1.	Répondre au désir d'écrire :	150
3.2.	Passer à l'acte :	151
3.3.	Enseigner quelque chose c'est apprendre à le faire :	151
3.4.	Modifier le rapport à l'apprentissage :	151
3.5.	Modifier le rapport à la littérature	152
3.6.	Articuler écriture et lecture :	152
3.7.	Articuler langue et littérature :	153
4.	Déroulement :	153
4.1.	L'écriture à caractère ludique :	154
4.1.1.	La contrainte :	154
	a) La contrainte débloque :	154
	b) La contrainte stimule :	155
	c) La contrainte libère :	155
	d) La contrainte est une pratique de l'anti hasard :	155
4.1.2.	Apprivoiser les mots en premier :	156
	Le logo-rallye	157
	Une rencontre en combinatoire :	157
	Manipuler des textes déjà existants :	158
4.1.3.	Des jeux sans enjeux ?	159
4.2.	Après le verbe ?	159
4.2.1.	Le travail de l'imagination :	159
4.2.2.	Le travail de la mémoire :	160
4.2.3.	Le travail des sens :	162
	Perceptions d'enfance :	162
	Haikus :	162
	Fragments du vécu à l'Apollinaire :	163
	Evoquer un lieu et l'atmosphère qui s'en dégage :	163
4.3.	Réécrire des textes existants :	164
	La quatrième de couverture	165
	<i>Déjeuner du matin</i> :	165
4.4.	Les ateliers génériques (le récit) :	165
4.4.1.	Notions clés :	166
	a) Donner de l'épaisseur au personnage :	166
	b) L'usage des dialogues :	166
	c) Le monologue intérieur :	167
4.4.2.	La nouvelle :	167
4.4.3.	La nouvelle-instant :	168
4.5.	Séquences d'écriture (écrire à la manière de ...)	169
4.5.1.	... Félix Fénéon dans <i>Nouvelles en trois lignes</i> :	169
4.5.2.	... Régis Jauffret dans <i>Microfictions</i> :	170

4.5.3.	... Annie Saumont dans <i>Le Tapis du salon</i> :	172
4.5.4.	... Philippe Delerm dans <i>Plaisirs minuscules</i> :	175
4.5.5.	.. Nathalie Sarraute dans <i>Tropismes</i> :	175
5.	La séquence d'écriture, phases et apports :	177
5.1.	Les lectures :	177
5.2.	Le métadiscours :	177
5.3.	Développement de compétences scripturales :	179
5.4.	Développement de compétences orales :	180
6.	Et l'après ?	181
6.1.	La question de l'évaluation :	181
6.2.	Etre lu :	182
CHAPITRE SIXIEME		183
LE SUJET LECTEUR : UN ACTEUR SOCIAL		183
1.	L'actionnel dans les pratiques :	183
2.	L'émergence de la « perspective actionnelle » :	186
3.	L'ancrage circonstanciel de la « perspective actionnelle » :	186
4.	Le principe d'homologie fin-moyen dans l'enseignement des langues :	188
5.	Les concepts clés du CECRL :	189
5.1.	Action et tâche :	190
5.2.	La stratégie :	193
5.3.	La compétence :	193
6.	La pédagogie de projet :	195
7.	Littérature et CECRL :	197
8.	Appréhender l'objet littéraire dans la perspective actionnelle :	203
9.	Projet pédagogique et projet social :	205
9.1.	La conception d'une première et d'une quatrième de couverture d'un roman :	208
9.2.	La mise en voix (et en espace /image) d'un texte littéraire :	210
CONCLUSION		217
BIBLIOGRAPHIE		220
TABLE DES ILLUSTRATIONS		239
TABLE DES TABLEAUX		240
ANNEXES		241
TABLES DES ANNEXES		242

Table des illustrations

Illustration 1 : La relation auteur-texte-lecteur	26
Illustration 2 : Types de recherches	34
Illustration 3 : Lire pour son plaisir personnel	52
Illustration 4 : Les apprenants, quels lecteurs ?	53
Illustration 5 : Littérature et enseignement des langues vivantes 1	54
Illustration 6 : Littérature et enseignement des langues vivantes 2	54
Illustration 7 : Quand introduire le texte littéraire	55
Illustration 8 : Aspects du texte littéraire qui posent le plus de problèmes	61
Illustration 9 : Aspects culturels du texte littéraire et problèmes de compréhension	62
Illustration 10 : Histoire littéraire et compréhension des ouvrages	63
Illustration 11 : Banque des données d'histoire littéraire	80
Illustration 12 : Site de l'histoire de la littérature française	80
Illustration 13 : Critères du choix du corpus	109
Illustration 14 : Les aspects les plus travaillés d'un texte littéraire	109
Illustration 15 : Les exercices faits à partir d'un texte littéraire selon les enseignants	110
Illustration 16 : Les exercices faits à partir d'un texte littéraire selon les apprenants	184

Table des tableaux

Tableau 1 : Mentions du texte littéraire dans le CECRL199

Annexes

Tables des Annexes

AUTORISATIONS POUR MENER LES ENQUETES	243
1. Faculté des Lettres – Université d’Alexandrie	243
2. Faculté de Pédagogie - Université d’Alexandrie	244
3. Faculté de Pédagogie – Université de Damanhour	245
4. Le cas de l’Université de Mansoura	246
MAQUETTES DES COURS	247
1. Pédagogie - Alexandrie.....	247
2. Lettres - Alexandrie	253
3. Pédagogie - Damanhour	258
4. Lettres - Mansoura	265
5. UFE (Université française d’Egypte)	267
6. Filière des langues appliquées (Lettres – Alexandrie)	271
LES QUESTIONNAIRES	275
1. Exemple questionnaire apprenant	275
2. Exemple de questionnaire enseignant	278
ENTRETIENS COLLECTIFS APPRENANTS	282
1. Compte rendu entretien collectif deuxième année – faculté de pédagogie – Université d’Alexandrie	282
2. Compte rendu entretien collectif quatrième année – faculté de pédagogie – Université d’Alexandrie	282
3. Compte rendu entretien collectif troisième année – faculté de Lettres – Université d’Alexandrie	283
4. Compte rendu entretien collectif deuxième année – faculté de Pédagogie – Université de Damanhour (en présence de l’enseignante)	284
ENTRETIENS ENSEIGNANTS	285
1. Questionnaire entretiens	285
2. Conventions de transcription	286
3. Transcriptions	286
3.1. Entretien Prof. 1	286
3.2. Entretien Prof. 2	292
3.3. Entretien Prof. 3	297
3.4. Entretien Prof. 4	302
3.5. Entretien Prof. 5	305
3.6. Entretien Prof. 6	311
3.7. Entretien Prof. 7	318

Autorisations pour mener les enquêtes

1. Faculté des Lettres – Université d'Alexandrie

A l'attention de Madame le chef du département de Français de la faculté des Lettres – Université d'Alexandrie

Objet : demande d'autorisation pour mener une enquête de terrain dans le cadre d'une recherche doctorale

Alexandrie, le 23 janvier 2014

Madame,

Je suis doctorante en didactique FLE, inscrite en cotutelle de thèse à aux Universités d'Alexandrie et d'Angers. Ma recherche, ayant pour titre « l'approche du texte littéraire de langue française en contexte universitaire. Quelle place pour le sujet-lecteur ? », est bien, comme l'indique son titre, une recherche de terrain nécessitant une enquête.

Sur ce, je vous serais reconnaissante de m'autoriser de mener une enquête dans le département que vous présidez. L'enquête en question comprendra des observations de cours suivies d'entretiens avec les enseignants ainsi qu'avec les apprenants et des questionnaires destinés à ces derniers dont vous trouverez une copie ci-joint.

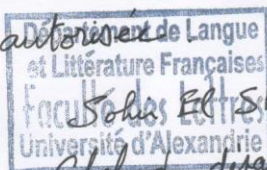
Je vous prie d'agréer mes sentiments distingués,

Dahlia Ragab Ali Zaghoul

Doctorante en didactique FLE

Et maître-assistante à l'Université d'Alexandrie

Enquête autorisée



*S. El Shami
Chef du département
de langue et de littérature
française*

S. El Shami

2. Faculté de Pédagogie - Université d'Alexandrie

A l'attention de Madame le chef du département de Français de la faculté de Pédagogie – Université d'Alexandrie

Objet : demande d'autorisation pour mener une enquête de terrain dans le cadre d'une recherche doctorale

Alexandrie, le 23 janvier 2014

Madame,

Je suis doctorante en didactique FLE, inscrite en cotutelle de thèse à aux Universités d'Alexandrie et d'Angers. Ma recherche, ayant pour titre « l'approche du texte littéraire de langue française en contexte universitaire. Quelle place pour le sujet-lecteur ? », est bien, comme l'indique son titre, une recherche de terrain nécessitant une enquête.

Sur ce, je vous serais reconnaissante de m'autoriser de mener une enquête dans le département que vous présidez. L'enquête en question comprendra des observations de cours suivies d'entretiens avec les enseignants ainsi qu'avec les apprenants et des questionnaires destinés à ces derniers dont vous trouverez une copie ci-joint.

Je vous prie d'agréer mes sentiments distingués,

Dahlia Ragab Ali Zaghloul

Doctorante en didactique FLE

Et maître-assistante à l'Université d'Alexandrie

Enquête autorisée
A. Amer
Chef du Département de Français
Faculté de Pédagogie
Université d'Alexandrie

3. Faculté de Pédagogie – Université de Damanhour

Madame,

En réponse à votre requête, le Département de français de la Faculté de Pédagogie de l'Université de Damanhour a le plaisir de vous accueillir pour effectuer l'enquête nécessaire dans le cadre de votre recherche doctorale. Vous êtes également la bienvenue pour faire un stage d'observation des cours de littérature dont l'emploi de temps est comme suivi :

- 1- Cours de littérature francophone- 3^{ème} année : Le mardi (14h- 16h)
- 2- Cours de littérature - 2^{ème} année : Le lundi (10h- 12h).



Prof. Dr. Ghada Ghatwary
Chef du département de français
Faculté de Pédagogie de Damanhour
Vice-doyen pour les affaires estudiantines

4. Le cas de l'Université de Mansoura

Le chef de département de la Faculté concernée s'est d'abord montré prêt à coopérer pour nous permettre de mener à bien notre enquête, mais a demandé un délai. Dépassé ce délai, les obstacles qu'il a mis sur notre chemin se multiplièrent avant d'arrêter complètement de répondre à nos appels. Ainsi, refuse-t-il la distribution des questionnaires destinés aux apprenants prétextant que répondre à un questionnaire en français serait difficile pour les étudiants qui, ne comprenant pas bien cette langue, risquent de donner des réponses inappropriées ; puis ne tarde pas à s'y opposer catégoriquement, quel que soit la langue utilisée, ainsi qu'à toute prise de contact avec les apprenants pour entretiens ou autres. Viennent s'y ajouter des difficultés dues à la situation politique qui ont menés à l'interruption des cours un mois avant la date prévue. Ce qui ne nous laisse pas de temps pour trouver une alternative. Nous avons pu, cependant, rentrer en contact avec deux enseignantes du département qui ont accepté de nous accorder des entretiens téléphoniques.



شعبة اللغة الفرنسية

الامتحان التحريري - كلية التربية - جامعة الاسكندرية ٢٠٠٥

رقم المقرر	اسم المادة	عدد الساعات			الفصل الدراسي الثاني
		ن	ت/ع	مجم	
٢٢١٢	ورشة عمل و مهارات كتابية	١	٢	٣	١٢٧٥
٢٢١٣	ترجمة	٣			
٢٢١٧	قواعد	٣			
٢٢١١	لغويات	٣			١٢٧٥
٢٢١٦	حفظ	٣			
٢٢١٤	تخصص (اختياري): القرن ١٦-١٨	٣			
٢٢١٥	مقال لثي القرن ١٦-١٨ و ١٧-١٨	٣			١٢٧٥
	تربوي و ثقافي	٣			
	تدريب ميداني (تربية عملية)	٥			
	المجموع الكلي	٨			
	المجموع الكلي	٢٩			



شعبة اللغة الفرنسية

الامتحان التحريري - كلية التربية - جامعة الاسكندرية ٢٠٠٥

رقم المقرر	اسم المادة	عدد الساعات			الفصل الدراسي الثاني
		ن	ت/ع	مجم	
٢٤١٦	ورشة عمل و مهارات كتابية	١	٢	٣	١٢٧٥
٢٤١١	ترجمة	٣			
٢٤١٥	قواعد	٣			
٢٤١٧	لغويات	٣			١٢٧٥
٢٤١٤	حفظ	٣			
٢٤١٢	تخصص (اختياري): القرن ١٦-١٨ و ١٧-١٨	٣			
٢٤١٣	مقال لثي القرن ١٦-١٨ و ١٧-١٨	٣			١٢٧٥
	تربوي و ثقافي	٣			
	تدريب ميداني (تربية عملية)	٧			
	المجموع الكلي	١			
	المجموع الكلي	٢٦			

Première année									
Premier semestre									
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes				
		Cours magistral	Travaux dirigés	total	Travaux d'année	Oral/Prat.	examen	total	Nombre d'heures
F113	Lecture et conversation	3		6	15	30 oral	105	300	3
F117	Expression écrite	3			30		120		
F111	Grammaire	3		6	30		120	275	3
F114	Phonétique	2	1		15	25 oral	85		
F116	Textes choisis	3		3	30		120	150	2
F112	Intro à la litt. française.	3		3	30		120	150	2
F115	traduction	3		3	30		120	150	2
	Matières Pédagogiques et culture générale	6		6				300	
				27					1325

Deuxième semestre									
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes				
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral/Prat.	examen	total	Nombre d'heures
F124	Lecture et conversation	3		6	15	30 oral	105	300	3
F121	Expression écrite	3			30		120		
F123	Grammaire	3		3	30		120	150	2
F125	Traduction	2		3	30		120	150	2
F122	Textes choisis	3		3	30		120	150	2
F127	FOS	3		6	30		120	300	3
F126	Culture générale	3			30	120			
	Matières Pédagogiques et culture générale	6	2	8				350	
				29					1400

Deuxième année									
Premier semestre									
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes				Nombre d'heures
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral/Prat.	examen	total	
F214	Phonétique	1	2	6	10	20 oral	70	250	3
F212	Grammaire	3			30		120		
F211	Expression écrite	3		6	30		120	300	3
F217	Civilisation	3			30		120		
F216	traduction	3		3	30		120	150	2
F215	Textes (prose) : 17 ^e et 18 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
F213	Essai littéraire : 17 ^e et 18 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
	Matières pédagogique et culture générale	4	3	7				275	
				28					1275

Deuxième semestre									
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes				Nombre d'heures
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral/Prat.	examen	total	
F226	Atelier d'écriture	1	2	3	10	20 prat.	70	100	2
F222	Grammaire	3		6	30		120	300	3
F227	Linguistique	3			30		120		
F225	Traduction	3		6	30		120	300	3
F223	FOS	3			30		120		
F224	Textes (prose) : 19 ^e et 20 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
F221	Essai littéraire : 19 ^e et 20 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
	Matières pédagogique et culture générale	4	4	8				300	
				29					1300

Troisième année										
Premier semestre										
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes				Nombre d'heures	
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral/Prat.	examen	total		
F312	Atelier d'écriture	1	2	6	10	20 Prat.	70	250	3	
F313	Traduction	3			30		120			
F317	Grammaire	3		6	30		120	300	3	
F311	Linguistique	3			30		120			
F316	Civilisation	3		3	30		120	150	2	
F314	Textes (poésie) : 16 ^e , 17 ^e et 18 ^e siècles	3		3	30		120	150	2	
F315	Essai littéraire (poésie) : 16 ^e , 17 ^e et 18 ^e siècles	3		3	30		120	150	2	
	Matières pédagogique et culture générale	3	5	8				275		
	Stage pratique	Journée entière								
				29					1275	

Deuxième semestre									
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes				Nombre d'heures
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral/Prat.	examen	total	
F322	Atelier d'écriture	3		3	15	30 prat.	105	150	2
F327	Grammaire	3		6	30		120	300	3
F321	Linguistique	3			30		120		
F323	Traduction	3		6	30		120	300	3
F326	Littérature francophone	3			30		120		
F324	Textes (poésie) : 19 ^e et 20 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
F325	Essai littéraire (poésie) : 19 ^e et 20 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
	Matières pédagogique et culture générale	4	4	8				400	
	Stage pratique							100	
				29					1550

Quatrième année									
Premier semestre									
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes				Nombre d'heures
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral/Prat.	examen	total	
F416	Atelier d'écriture	1	2	6	10	20 Prat.	70	250	3
F411	Traduction	3			30		120		
F415	Grammaire	3		6	30		120	300	3
F417	Linguistique	3			30		120		
F414	Civilisation	3		3	30		120	150	2
F412	Textes (théâtre) : 16 ^e , 17 ^e et 18 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
F413	Essai littéraire (théâtre) : 16 ^e , 17 ^e et 18 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
	Matières pédagogique et culture générale	6	1	7				325	
	Stage pratique	Journée entière							
				28					1325

Deuxième semestre									
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes				Nombre d'heures
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral/Prat.	examen	total	
F427	Critique littéraire	3		3	30		120	150	2
F422	Traduction	3		6	30		120	300	3
F426	Littérature francophone	3			30		120		
F425	Grammaire	3		6	30		120	300	3
F421	Linguistique	3			30		120		
F423	Textes (théâtre) : 19 ^e et 20 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
F424	Essai littéraire (théâtre) : 19 ^e et 20 ^e siècles	3		3	30		120	150	2
	Matières pédagogique et culture générale	4	1	5				225	
	Stage pratique	100							
				26					1375

2. Lettres - Alexandrie

الفصل الدراسي الأول		عدد الساعات		الدرجات		المادة	كود المادة
مجموع	مجموع	مجموع	مجموع	مجموع	مجموع		
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المادة	F 11
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	نصوص	F 12
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	نظريات (التراكيب)	F 13
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المضاراة من العصور الوسطى إلى القرن ١٧	F 14
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	الفكر العربي قبل العصور الوسطى	F 15
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	الترجمة	F 16
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الفرنسية (تعيين)	F 17
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الفرنسية (محادثة)	H-010
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	حقوق الإنسان	
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المجموع	٢٤ ١ ٢٣

الفصل الدراسي الثاني		عدد الساعات		الدرجات		المادة	كود المادة
مجموع	مجموع	مجموع	مجموع	مجموع	مجموع		
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المادة	F 18
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	نصوص	F 19
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	نظريات (مفاهيم ومفاهيم)	F 20
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة العربية	F 21
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الأوروبية الثانية *	F 22
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	الترجمة	F 23
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الفرنسية (تعيين)	F 24
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الفرنسية (محادثة)	F 25
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المجموع	٢٤ ١ ٢٣

الفصل الدراسي الأول		عدد الساعات		الدرجات		المادة	كود المادة
مجموع	مجموع	مجموع	مجموع	مجموع	مجموع		
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المادة	F 21
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	نصوص	F 22
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	نظريات (التراكيب)	F 23
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المضاراة في القرن ١٨	F 24
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	الفكر العربي الحديث	F 25
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	الترجمة	F 26
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الفرنسية (تعيين)	F 27
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الفرنسية (محادثة)	
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المجموع	٢٤ ١ ٢٣

الفصل الدراسي الثاني		عدد الساعات		الدرجات		المادة	كود المادة
مجموع	مجموع	مجموع	مجموع	مجموع	مجموع		
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المادة	F 28
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	نصوص	F 29
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	نظريات (مفاهيم ومفاهيم)	F 30
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة العربية	F 31
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الأوروبية الثانية *	F 32
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	الترجمة	F 33
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الفرنسية (تعيين)	F 34
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	اللغة الفرنسية (محادثة)	F 35
١٠٠	١٠٠	٤	٤	٤	٤	المجموع	٢٤ ١ ٢٣

الفصل الدراسي الأول

الفرقة الثالثة (قسم اللغة الفرنسية وآدابها)

الدرجات	عدد الساعات	الاسم	كود المادة
مجموع	٤	المادة	F 31
١٠٠	٤	تقنيات (النمذجة والسينمائية)	F 32
١٠٠	٤	الرواية في القرن ١٩	F 33
١٠٠	٤	المحاضرة في القرن ١٩	F 34
١٠٠	٤	الترجمة	F 35
١٠٠	٤	اللغة الأوربية الثانية	F 36
١٠٠	٤	تعبير تحريري وشفوي	F 37
(مادة متصلة)	٢	حاسب آلي	F 37
٢٤	٢	٢٢	

الفصل الدراسي الثاني

الفرقة الثالثة (قسم اللغة الفرنسية وآدابها)

الدرجات	عدد الساعات	الاسم	كود المادة
مجموع	٤	المادة	F 38
١٠٠	٤	نصوص	F 39
١٠٠	٤	الشعر في القرن ١٩	F 310
١٠٠	٤	اللغة العربية	F 311
١٠٠	٤	المسح العربي واللغة الفرنسية	F 312
١٠٠	٤	المسح في القرن ١٩	F 36
١٠٠	٤	تعبير تحريري وشفوي	F 37
١٠٠	٤	حاسب آلي	F 37
٢٤	٢	٢٢	

الفرقة الرابعة (قسم اللغة الفرنسية وآدابها)

الدرجات	عدد الساعات	الاسم	كود المادة
مجموع	٤	المادة	F 41
١٠٠	٤	الشعر في القرن ٢٠	F 42
١٠٠	٤	المسح في القرن ٢٠	F 43
١٠٠	٤	التقنية التحليلية	F 44
١٠٠	٤	الأدب العالمي	F 45
١٠٠	٤	الرواية في القرن ٢٠	F 46
١٠٠	٤	تعبير تحريري وشفوي	F 47
(مادة متصلة)	٢	حاسب آلي	F 47
٢٤	٢	٢٢	

الفصل الدراسي الثاني

الفرقة الرابعة (قسم اللغة الفرنسية وآدابها)

الدرجات	عدد الساعات	الاسم	كود المادة
مجموع	٤	المادة	F 48
١٠٠	٤	نصوص	F 49
١٠٠	٤	تقنيات (علم الذاكرة)	F 410
١٠٠	٤	المحاضرة في القرن ٢٠	F 411
١٠٠	٤	الترجمة	F 412
١٠٠	٤	الفكر العربي المعاصر	F 46
١٠٠	٤	تعبير تحريري وشفوي	F 47
١٠٠	٤	حاسب آلي	F 47
٢٤	٢	٢٢	

Première année							
Premier semestre							
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes		
		cours	TD	total	Travaux d'année	examen	total
F11	Textes (littéraires)	4	-	4	-	100	100
F12	Linguistique (structures)	4		4	-	100	100
F13	Civilisation (Moyen âge – 17 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F14	Pensée arabe (av. Moyen âge)	4		4	-	100	100
F15	Traduction	2		2	Matière continue		
F16	Langue (expression)	2		2	Matière continue		
F17	Langue (conversation)	1	1	2	Matière continue		
Hr 010	Droits de l'homme	2		2	-	100	100
		23	1	24			
Deuxième semestre							
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes		
		cours	TD	total	Travaux d'année	examen	total
F18	Roman (Moyen âge – 17 ^e siècle)	4	-	4	-	100	100
F19	Théâtre (Moyen âge – 17 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F110	Langue arabe	4		4	-	100	100
F111	Deuxième langue européenne	4		4	-	100	100
F15	Traduction	2		2	-	100	100
F16	Langue (expression)	2		2	-	100	100
F17	Langue (conversation)	1	1	2	25	75	100
		21	1	22			

Deuxième année							
Premier semestre							
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes		
		cours	TD	total	Travaux d'année	examen	total
F21	Roman (18 ^e siècle)	4	-	4	-	100	100
F22	théâtre (18 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F23	Civilisation (18 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F24	Pensée arabe (moderne)	4		4	-	100	100
F25	Traduction	2		2	Matière continue		
F26	Langue (expression)	2		2	Matière continue		
F27	Langue (conversation)	1	1	2	Matière continue		
		21	1	22			

Deuxième semestre							
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes		
		cours	TD	total	Travaux d'année	examen	total
F28	Textes (littéraires)	4	-	4	-	100	100
F29	Linguistique (étymologie et dictionnaire)	4		4	-	100	100
F210	Langue arabe	4		4	-	100	100
F211	Deuxième langue européenne	4		4	-	100	100
F25	Traduction	2		2	-	100	100
F26	Langue (expression)	2		2	-	100	100
F27	Langue (conversation)	1	1	2	25	75	100
		21	1	22			

Troisième année							
Premier semestre							
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes		
		cours	TD	total	Travaux d'année	examen	total
F31	Linguistique (sémiotique)	4	-	4	-	100	100
F32	Roman (19 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F33	Civilisation (19 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F34	Traduction	4		4	-	100	100
F35	Deuxième langue européenne	4		4	-	100	100
F36	Expression écrite et orale	1	1	2	Matière continue		
F37	Informatique	1	1	2	Matière continue		
		22	2	24			
Deuxième semestre							
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes		
		cours	TD	total	Travaux d'année	examen	total
F38	Textes (littéraires)	4	-	4	-	100	100
F39	Poésie (19 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F310	Langue arabe	4		4	-	100	100
F311	Théâtre arabe en français	4		4	-	100	100
F35	Théâtre (19 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F36	Expression écrite et orale	1	1	2	25	75	100
F37	Informatique	1	1	2	25	75	100
		21	1	24			

Quatrième année							
Premier semestre							
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes		
		cours	TD	total	Travaux d'année	examen	total
F41	Poésie (20 ^e siècle)	4	-	4	-	100	100
F42	théâtre (20 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F43	Critique appliquée	4		4	-	100	100
F44	Littérature mondiale	4		4	-	100	100
F45	Roman (20 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F46	Expression écrite et orale	1	1	2	Matière continue		
F47	Informatique	1	1	2	Matière continue		
		22	2	24			
Deuxième semestre							
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes		
		cours	TD	total	Travaux d'année	examen	total
F48	Textes (littéraires)	4	-	4	-	100	100
F49	Linguistique (sémantique)	4		4	-	100	100
F410	Civilisation (20 ^e siècle)	4		4	-	100	100
F411	Traduction	4		4	-	100	100
F412	Pensée arabe contemporaine	4		4	-	100	100
F46	Expression écrite et orale	1	1	2	25	75	100
F47	Informatique	1	1	2	25	75	100
		22	1	24			

3. Pédagogie - Damanhour

شعبة اللغة الفرنسية

الفرقة الأولى الفصل الأول

مج	تحريري	شفوي	درجات أعمال فصلية	عدد الساعات			اسم المادة	رقم المقرر
				ن	ت ع	ج		
٢٥٠	٧٠	٢٠	١٠	١	٢	٦	مهارات القراءة والمحادثة	F.113
	١٢٠		٣٠	٣			تعبير كتابي	F.117
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣			قواعد	F.111
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦			ترجمة	F.115
	١٢٠		٣٠				لغة فرنسية لأغراض خاصة	F.127
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣			نصوص معاصرة	F.116
١٢٥	٨٥	٢٥	١٥	٣	١	٢	صوتيات	F.114
٣٠٠				٦		٦	تربوي وثقافي	
١٣٧٥				٢٧			المجموع الكلي	

الفصل الثاني

مج	تحريري	شفوي	درجات أعمال فصلية	عدد الساعات			اسم المادة	رقم المقرر
				ن	ت ع	ج		
٢٥٠	٧٠	٢٠	١٠	١	٢	٦	مهارات القراءة والمحادثة (٢)	F.124
	١٢٠		٣٠	٣			تعبير كتابي	F.121
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣			قواعد	F.123
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦			ثقافة عامة	F.126
	١٢٠		٣٠				ترجمة	F.125
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣			نصوص معاصرة	F.122
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣			مدخل إلى الأدب	F.112
٣٥٠				٨	٢	٦	تربوي وثقافي	
١٣٥٠				٢٩			المجموع الكلي	

شعبة اللغة الفرنسية

الفرقة الثانية

الفصل الأول

مج	تحريرى	شقى	درجات أعمال فصلية	عدد الساعات			اسم المادة	رقم المقرر
				ج	ت ع	ن		
٢٥٠	٧٥	١٥	١٠	٦	٢	١	صوتيات	F.214
	١٢٠		٣٠	٦		٣	تعبير كتابى	F.211
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	ترجمة	F.216
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	حضارة	F.217
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	قواعد	F.212
	١٢٠		٣٠	٦		٣	نصوص القرن الـ١٧	F.215
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦		٣	مقال القرن الـ١٧	F.213
٢٧٥				٧	٣	٤	تربوى وثقافى	
١٢٧٥				٢٨			المجموع الكلى	

الفصل الثانى

مج	تحريرى	شقى	درجات أعمال فصلية	عدد الساعات			اسم المادة	رقم المقرر
				ج	ت ع	ن		
١٠٠	٧٠	٢٠	١٠	٣	٢	١	ورشة عمل ومهارات كتابية	F.226
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦		٣	قواعد	F.222
	١٢٠		٣٠	٦		٣	لغويات	F.227
	١٢٠		٣٠			٣	ترجمة	F.225
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦		٣	لغة فرنسية لأغراض خاصة	F.223
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	نصوص القرن الـ١٨	F.224
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	مقال القرن الـ١٨	F.221
٣٠٠				٨	٤	٤	تربوى وثقافى	
١٣٠٠				٢٩			المجموع الكلى	

شعبة اللغة الفرنسية

الفرقة الثالثة

الفصل الأول

مج	تحريري	شفوي	درجات أعمال فصلية	عدد الساعات			اسم المادة	رقم المقرر
				ج	ت ع	ن		
٢٥٠	٧٠	٢٠	١٠	٦	٢	١	ورشة عمل ومهارات كتابة	F.312 ✓
	١٢٠		٣٠			٣	ترجمة	F.313
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	حضارة	F.316
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦		٣	قواعد لغويات	F.317
	١٢٠		٣٠			٣	لغويات	F.311
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	نصوص القرن الـ١٩	F.314 ✓
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	مقال أدبي: شعر	F.315
٢٧٥				٨	٥	٣	تربوي وثقافي	
				يوم كامل			تدريب ميداني	
١٢٧٥				٢٩			المجموع الكلي	

الفصل الثاني

مج	تحريري	شفوي	درجات أعمال فصلية	عدد الساعات			اسم المادة	رقم المقرر
				ج	ت ع	ن		
٢٥٠	٧٠	٢٠	١٠	٦	٢	١	ورشة عمل ومهارات كتابة	F.322
	١٢٠		٣٠			٣	ترجمة	F.323
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦		٣	قواعد لغويات	F.327
	١٢٠		٣٠			٣	لغويات	F.321
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	ادب فرانكوفوني	F.326
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	نصوص القرن الـ١٩	F.324
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	مقال أدبي: مسرح	F.325
٤٠٠				٨		٨	تربوي وثقافي	
١٠٠				يوم كامل			تدريب ميداني	
١٥٠٠				٢٩			المجموع الكلي	

شعبة اللغة الفرنسية

الفرقة الرابعة

الفصل الأول

مج	تحريري	شفوي	درجات أعمال فصلية	عدد الساعات			اسم المادة	رقم المقرر
				ج	ت	ع		
٢٥٠	٧٠	٢٠	١٠	٦	٢	١	ورشة عمل ومهارات كتابية	F.416
	١٢٠		٣٠				٣	ترجمة
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦		٣	قواعد لغويات	F.415
	١٢٠		٣٠				٣	لغويات
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	حضارة	F.414
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	نصوص القرن الـ ٢٠	F.412
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	مقال أدبي: نثر	F.413
				٧	١	٦	تربوي وثقافي	
٣٢٥				يوم كامل			تدريب ميداني	
١٣٢٥				٢٨			المجموع الكلي	

الفصل الثاني

مج	تحريري	شفوي	درجات أعمال فصلية	عدد الساعات			اسم المادة	رقم المقرر
				ج	ت	ع		
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	ترجمة	F.422
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	ادب فرانكوفوني	F.426
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦		٣	قواعد لغويات	F.425
	١٢٠		٣٠				٣	لغويات
١٥٠	١٢٠		٣٠	٣		٣	نصوص القرن الـ ٢٠	F.423
٣٠٠	١٢٠		٣٠	٦		٣	مقال أدبي: انواع أدبية	F.424
	١٢٠		٣٠				٣	نقد أدبي
				٥	١	٤	تربوي وثقافي	
١٠٠				يوم كامل			تدريب ميداني	
١٢٥٠				٢٦			المجموع الكلي	

Première année								
Premier semestre								
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes			
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral	examen	total
F113	Lecture et conversation	1	2	6	15	30	105	300
F117	Expression écrite	3			30		120	
F111	Grammaire	3		3	30		120	150
F114	Phonétique	2	1	3	15	25	85	125
F115	Traduction	3		3	30		120	300
F127	FOS	3		3	30		120	
F116	Textes (littéraires) choisis	3		3	30		120	150
	Matières Pédagogiques et culture générale	6		6				300
				27				1325
Deuxième semestre								
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes			
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral	examen	total
F124	Lecture et conversation	1	2	6	10	20	70	250
F121	Expression écrite	3			30		120	
F123	Grammaire	3		3	30		120	150
F112	Introduction à la littérature française	2		3	30		120	150
F122	Textes (littéraires) contemporains	3		3	30		120	150
F125	Traduction	3		6	30		120	300
F126	Culture générale	3			30		120	
	Matières Pédagogiques et culture générale	6	2	8				350
				29				1350

Deuxième année								
Premier semestre								
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes			
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral	examen	total
F214	Phonétique	1	2	6	10	15	75	250
F211	Expression écrite	3			30		120	
F216	traduction	3		3	30		120	150
F217	Civilisation	3		3	30		120	150
F212	Grammaire	3		3	30		120	150
F215	Textes : 17 ^e siècle	3		3	30		120	300
F213	Essai littéraire : 17 ^e siècle	3		3	30		120	
	Matières pédagogique et culture générale	4	3	7				275
				27				1275

Deuxième semestre								
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes			
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral	examen	total
F226	Atelier d'écriture	1	2	3	10	20	70	100
F222	Grammaire	3		6	30		120	300
F227	Linguistique	3			30		120	
F225	Traduction	3		6	30		120	300
F223	FOS	3			30		120	
F224	Textes : 18 ^e siècle	3		3	30		120	150
F221	Essai littéraire : 18 ^e siècle	3		3	30		120	150
	Matières pédagogique et culture générale	4	4	8				300
				29				1300

Troisième année								
Premier semestre								
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes			
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral	examen	total
F312	Atelier d'écriture	1	2	6	10	20	70	250
F313	Traduction	3			30		120	
F317	Grammaire	3		6	30		120	300
F311	Linguistique	3			30		120	
F316	Civilisation	3		3	30		120	150
F314	Textes : 19 ^e siècle	3		3	30		120	150
F315	Essai littéraire (poésie)	3		3	30		120	150
	Matières pédagogique et culture générale	3	5	8				275
	Stage pratique	Journée entière						
	Total			29				1275
Deuxième semestre								
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes			
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral	examen	total
F326	Littérature francophone	3		3	30		120	150
F327	Grammaire	3		6	30		120	300
F321	Linguistique	3			30		120	
F323	Traduction	3		6	30		120	250
F322	Atelier d'écriture	1	2		10	20	70	
F324	Textes : 19 ^e siècle	3		3	30		120	150
F325	Essai littéraire (théâtre)	3		3	30		120	150
	Matières pédagogique et culture générale	8		8				400
	Stage pratique	Journée entière						100
	Total			29				1500

Quatrième année								
Premier semestre								
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes			
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral	examen	total
F416	Atelier d'écriture	1	2	6	10	20 Prat.	70	250
F411	Traduction	3			30		120	
F415	Grammaire	3		6	30		120	300
F417	Linguistique	3			30		120	
F414	Civilisation	3		3	30		120	150
F412	Textes : 20 ^e siècle	3		3	30		120	150
F413	Essai littéraire (prose)	3		3	30		120	150
	Matières pédagogique et culture générale	6	1	7				325
	Stage pratique	Journée entière						
	Total			28				1325
Deuxième semestre								
Code	Intitulé de la matière	Nombre d'heures			notes			
		cours	TD	total	Travaux d'année	Oral	examen	total
F423	Textes 20 ^e siècle	3		3	30		120	150
F422	Traduction	3		3	30		120	150
F426	Littérature francophone	3		3	30		120	150
F425	Grammaire	3		6	30		120	300
F421	Linguistique	3			30		120	
F427	Critique littéraire	3		6	30		120	300
F424	Essai littéraire (théâtre) : 19 ^e et 20 ^e siècles	3			30		120	
	Matières pédagogique et culture générale	4	1	5				225
	Stage pratique							100
	Total			26				1250

4. Lettres - Mansoura

المقررات الدراسية لفرقة الأولى

الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني
ترجمة	دراسة نصوص (نصوص متنوعة من الأدب المعاصر)
نحو (العناصر الجوهرية لتركيب اللغة الفرنسية)	المدخل للأدب (دراسة إنتاجين كاملين)
تدريبات لغوية (تعبير ومحادثة وقراءة)	لغة أوروبية حديثة
صوتيات	تاريخ فرنسا المعاصر
اللغة العربية	مدخل للحضارة الفرنسية
-----	حقوق الإنسان والمبادئ القانونية العامة

المقررات الدراسية لفرقة الثانية

الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني
ترجمة	اللغة العربية
لغة أوروبية حديثة	دراسة نصوص القرنين 16؛17
تاريخ المسرح الفرنسي (ق 17)	أدب القرنين 16؛17
نحو	حضارة القرنين 16؛17
صوتيات	تدريبات لغوية (تعبير ومحادثة وقراءة)

المقررات الدراسية لفرقة الثالثة

الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني
ترجمه	أدب القرن 18 والنصف الأول من القرن 19
لغويات	دراسة نصوص القرن 18 والنصف الأول من القرن 19
نقد تطبيقي	حضارة القرن 18 والنصف الأول من القرن 19
المسرح (القرن 18 والنصف الأول من القرن 19)	أدب كلاسيكي (باللغة الفرنسية)
قاعة بحث	نحو
أدب عربي قديم	لغة أوروبية حديثة

المقررات الدراسية لفرقة الرابعة

الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني
أدب	دراسة نصوص النصف الثاني من القرن 19، 20
ترجمة	حضارة النصف الثاني من القرن 19، 20
نقد أدبي	أدب مقارن
لغويات	عصور وسطى لغة وأدب
تاريخ المسرح الفرنسي (النصف الثاني من القرن 19، 20)	قاعة بحث
أدب عربي حديث	لغة أوروبية حديثة

Première année	
Premier semestre	Deuxième semestre
Traduction	Textes littéraires
Grammaire	Introduction à la littérature française
Langue (expression, conversation et lecture)	Langue européenne moderne
Phonétique	Histoire de la France contemporaine
Langue arabe	Introduction à la civilisation française
-	Droits de l'homme

Deuxième année	
Premier semestre	Deuxième semestre
Traduction	Langue arabe
Langue européenne moderne	Textes littéraires (16 ^e et 17 ^e siècles)
Histoire du théâtre français	Littérature (16 ^e et 17 ^e siècles)
Grammaire	Civilisation (16 ^e et 17 ^e siècles)
Phonétique	Langue (expression, conversation et lecture)

Troisième année	
Premier semestre	Deuxième semestre
Traduction	Littérature (18 ^e et 19 ^e siècles)
Linguistique	Textes littéraires (18 ^e et 19 ^e siècles)
Critique appliquée	Civilisation (18 ^e et 19 ^e siècles)
Théâtre (18 ^e et 19 ^e siècles)	Littérature classique
Recherche	Grammaire
Littérature arabe ancienne	Langue européenne moderne

Quatrième année	
Premier semestre	Deuxième semestre
Littérature	Textes littéraires (19 ^e et 20 ^e siècles)
Traduction	Civilisation (19 ^e et 20 ^e siècles)
Critique appliquée	Littérature comparée
Linguistique	Moyen âge (langue et littérature)
Théâtre (19 ^e et 20 ^e siècles)	Recherche
Littérature arabe moderne	Langue européenne moderne

5. UFE (Université française d'Égypte)

5.1. Commerce et affaires

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
PREMIERE ANNEE - PREMIER SEMESTRE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L11LFR	Langue française Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0	✓			2.00	6
L11CFR	Civilisation française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L11LNG	Langue anglaise Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0		✓		2.00	6
L11CNG	Civilisation anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L11LRB	Langue et Civilisation arabes	2.5	2.0	4.5			✓	1.50	4
L11DTC	Droit et Economie Alternés	1.5	1.5	3.0			✓	1.50	4
L11MTH	Méthodologie générale	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	2
L11NET	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.50	2
TOTAL		11.0	8.5	19.5	4	3	3	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
PREMIERE ANNEE - DEUXIEME SEMESTRE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L12LFR	Langue française Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0	✓			1.50	5
L12CFR	Civilisation française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L12LNG	Langue anglaise Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0		✓		1.50	5
L12CNG	Civilisation anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L12LRB	Langue et Civilisation arabes	2.5	2.0	4.5			✓	1.50	5
L12MTH	Méthodologie générale	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	1
L12DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L12ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L12NET	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.50	2
TOTAL		11.5	8.0	19.5	5	4	2	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
DEUXIEME ANNEE - PREMIER SEMESTRE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L21LFR	Langue française Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0	✓			2.00	5
L21CFR	Civilisation française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L21LNG	Langue anglaise Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0		✓		2.00	5
L21CNG	Civilisation anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L21LRB	Langue et Civilisation arabes	2.5	2.0	4.5			✓	2.00	5
L21DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	3
L21ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		0.50	3
L21HST	Histoire contemporaine	1.0	0.5	1.5			✓	0.50	1
L21MTH	Méthodologie générale	1.0	0.5	1.5	✓			0.25	1
L21NET	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.25	1
TOTAL		12.5	8.5	21.0	5	4	3	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
DEUXIEME ANNEE - DEUXIEME SEMESTRE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L22LFR	Langue française Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0	✓			2.00	5
L22CFR	Civilisation française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	2
L22LNG	Langue anglaise Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0		✓		2.00	5
L22CNG	Civilisation anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	2
L22LRB	Langue et Civilisation arabes	2.5	2.0	4.5			✓	2.00	5
L22DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	3
L22ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		0.50	3
L22HST	Histoire contemporaine	1.0	0.5	1.5			✓	0.25	1
L22MTH	Méthodologie générale	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	2
L22NFI	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.25	2
TOTAL		12.5	8.5	21.0	5	4	3	10	30

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
TROISIEME ANNEE - PREMIER SEMESTRE
AFFAIRES ET COMMERCE INTERNATIONAL

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L31LFR	Langue française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	2
L31LNG	Langue anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	2
L31LRB	Langue arabe	1.0	0.5	1.5			✓	1.00	2
L31CMF	Communication en français	1.0	0.5	1.5	✓			1.50	3
L31CMN	Communication en anglais	1.0	0.5	1.5		✓		1.50	3
L31CMR	Communication en arabe	1.0	0.5	1.5			✓	1.50	3
L31DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			0.25	3
L31ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		0.25	3
L31CNT	Affaires et commerce international, études de cas	1.5	1.5	3.0	✓			1.50	3
L31HST	Histoire contemporaine	1.0	0.5	1.5			✓	0.25	3
L31NFI	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.25	3
TOTAL		11.5	6.5	18.0	5	4	4	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
TROISIEME ANNEE - DEUXIEME SEMESTRE
AFFAIRES ET COMMERCE INTERNATIONAL

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L32LFR	Langue française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	2
L32LNG	Langue anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	2
L32LRB	Langue arabe	1.0	0.5	1.5			✓	1.00	2
L32CMF	Communication en français	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L32CMN	Communication en anglais	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L32CMR	Communication en arabe	1.0	0.5	1.5			✓	1.00	3
L32DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			0.25	2
L32ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		0.25	2
L32CNT	Affaires et commerce international, études de cas	1.5	1.5	3.0	✓			1.50	4
L32HST	Histoire contemporaine	1.0	0.5	1.5			✓	0.25	2
L32NFI	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓		0.25	2
L32STR	Stage et rapport de stage (minimum 6 semaines)				✓	✓	✓	1.50	3
TOTAL		11.5	6.5	18.0	6	5	4	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

5.2. Traduction spécialisée

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
PREMIERE ANNEE - PREMIER SEMESTRE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L11LFR	Langue française Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0	✓			2.00	6
L11CFR	Civilisation française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L11LNG	Langue anglaise Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0		✓		2.00	6
L11CNG	Civilisation anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L11LRB	Langue et Civilisation arabes	2.5	2.0	4.5			✓	1.50	4
L11DTC	Droit et Economie Alternés	1.5	1.5	3.0			✓	1.50	4
L11MTH	Méthodologie générale	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	2
L11NFT	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.50	2
TOTAL		11.0	8.5	19.5	4	3	3	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
PREMIERE ANNEE - DEUXIEME SEMESTRE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L12LFR	Langue française Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0	✓			1.50	5
L12CFR	Civilisation française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L12LNG	Langue anglaise Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0		✓		1.50	5
L12CNG	Civilisation anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L12LRB	Langue et Civilisation arabes	2.5	2.0	4.5			✓	1.50	5
L12MTH	Méthodologie générale	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	1
L12DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L12ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L12NFT	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.50	2
TOTAL		11.5	8.0	19.5	5	4	1	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
DEUXIEME ANNEE - PREMIER SEMESTRE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L21LFR	Langue française Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0	✓			2.00	5
L21CFR	Civilisation française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	3
L21LNG	Langue anglaise Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0		✓		2.00	5
L21CNG	Civilisation anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	3
L21LRB	Langue et Civilisation arabes	2.5	2.0	4.5			✓	2.00	5
L21DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	3
L21ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		0.50	3
L21HST	Histoire contemporaine	1.0	0.5	1.5			✓	0.50	1
L21MTH	Méthodologie générale	1.0	0.5	1.5	✓			0.25	1
L21NFT	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.25	1
TOTAL		12.5	8.5	21.0	5	4	3	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées
DEUXIEME ANNEE - DEUXIEME SEMESTRE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L22LFR	Langue française Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0	✓			2.00	5
L22CFR	Civilisation française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	2
L22LNG	Langue anglaise Techniques d'expression	1.5	1.5	3.0		✓		2.00	5
L22CNG	Civilisation anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	2
L22LRB	Langue et Civilisation arabes	2.5	2.0	4.5			✓	2.00	5
L22DRF	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	3
L22ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		0.50	3
L22HST	Histoire contemporaine	1.0	0.5	1.5			✓	0.25	1
L22MTH	Méthodologie générale	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	2
L22NFT	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.25	2
TOTAL		12.5	8.5	21.0	5	4	3	10	30

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées

TROISIEME ANNEE - PREMIER SEMESTRE
TRADUCTION SPECIALISEE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L31LFR	Langue française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	2
L31LNG	Langue anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	2
L31LRB	Langue arabe	1.0	0.5	1.5			✓	1.00	2
L31RDC	Apprentissage de la recherche documentaire	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	1.00	2
L31TGF	Terminologie française	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	2
L31TRF	Traduction spécialisée de textes (fr-ar / ar-fr)	1.0	2.0	3.0	✓		✓	2.00	5
L31TGN	Terminologie anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		0.50	2
L31TRN	Traduction spécialisée de textes (ang-ar / ar-ang)	1.0	2.0	3.0		✓	✓	2.00	5
L31DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			0.25	2
L31ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		0.25	2
L31HST	Histoire contemporaine	1.0	0.5	1.5			✓	0.25	2
L31NFT	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.25	2
TOTAL		12.0	9.0	21.0	6	6	6	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

Université Française d'Égypte

Tableau synoptique – présentation du cursus Langues Appliquées

TROISIEME ANNEE - DEUXIEME SEMESTRE
TRADUCTION SPECIALISEE

Code	Intitulés	Volume horaire/semaine			Langues			Coefficients	Crédits ECTS*
		Cours magistraux	Travaux dirigés	Total	Fr	Ang	Ar		
L32LFR	Langue française	1.0	0.5	1.5	✓			1.00	2
L32LNG	Langue anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		1.00	2
L32LRB	Langue arabe	1.0	0.5	1.5			✓	1.00	2
L32RDC	Apprentissage de la recherche documentaire	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.50	1
L32TGF	Terminologie française	1.0	0.5	1.5	✓			0.50	2
L32TRF	Traduction spécialisée de textes (fr-ar / ar-fr)	1.0	2.0	3.0	✓		✓	1.50	5
L32TGN	Terminologie anglaise	1.0	0.5	1.5		✓		0.50	2
L32TRN	Traduction spécialisée de textes (ang-ar / ar-ang)	1.0	2.0	3.0		✓	✓	1.50	5
L32DRT	Droit	1.0	0.5	1.5	✓			0.25	2
L32ECM	Economie	1.0	0.5	1.5		✓		0.25	2
L32HST	Histoire contemporaine	1.0	0.5	1.5			✓	0.25	2
L32NFT	Informatique	1.0	0.5	1.5	✓	✓	✓	0.25	1
L32STR	Stage obligatoire (minimum 6 semaines) - préparation d'un mémoire terminologique de traduction				✓	✓	✓	1.50	2
TOTAL		12.0	9.0	21.0	7	7	7	10	30

Crédits ECTS* (European Credit Transfer System)

6. Filière des langues appliquées (Lettres – Alexandrie)

الفصل الدراسي الثالث				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LA-201	لغة فرنسية ٢	3	1	4
01LA-203	لغة إنجليزية ٢	3	1	4
01LA-205	لغة عربية ٢	3	1	4
01LA-209	حضر، البلاغ النطق بالإنجليزية	2	2	-
01LA-209	لغويات ٢ (علم التراكيب)	2	2	-
	المجموع =	13	7	12
الفصل الدراسي الرابع				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LA-202	لغة فرنسية ١	3	1	4
01LA-204	لغة إنجليزية ١	3	1	4
01LA-206	لغة عربية ١	3	1	4
01LA-208	مدخل إلى الترجمة (عربي - فرنسي - عربي)	2	2	-
01LA-210	مدخل إلى الترجمة (عربي - إنجليزي - عربي)	2	2	-
01LA-212	لغويات ١ (لغويات الخطب)	2	2	-
	المجموع =	15	9	12

التوزيع المقترح للمقررات الأساسية على الفصول الدراسية
١. الدراسات العامة

الفصل الدراسي الأول				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LA-101	لغة فرنسية ١	3	1	4
01LA-103	لغة إنجليزية ١	3	1	4
01LA-105	لغة عربية ١	3	1	4
01LA-107	معالجة النصوص والإنترنت	1	-	2
01LA-109	حضر، البلاغ النطق بالفرنسية	2	2	-
01LA-111	لغويات ١ (مقدمة)	2	2	-
	المجموع =	14	7	14
الفصل الدراسي الثاني				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LA-102	لغة فرنسية ٢	3	1	4
01LA-104	لغة إنجليزية ٢	3	1	4
01LA-106	لغة عربية ٢	3	1	4
01LA-108	المنهجية الجامعية والموظفات	1	-	2
01LA-110	حضر، البلاغ النطق بالعربية	2	2	-
01LA-112	لغويات ٢ (معاني ومعجم)	2	2	-
	المجموع =	14	7	14

الفصل الدراسي السادس				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LATR-302	المعلوماتية والترجمة	1	-	2
01LATR-304	ترجمة الأعلام ٢ (عربي - فرنسي)	1	-	2
01LATR-306	ترجمة الأعلام ١ (عربي - إنجليزي)	1	-	2
01LATR-308	ترجمة في مجالات الاقتصاد والأعمال (عربي - فرنسي - عربي)	2	2	-
01LATR-310	ترجمة في مجالات الاقتصاد والأعمال (عربي - إنجليزي - عربي)	2	2	-
01LATR-312	تصميم وتحريد وتلخيص المستندات	2	1	2
01LATR-314	ترجمة في مجال الفنون (عربي - فرنسي - عربي)	2	2	-
01LATR-316	ترجمة في مجال الفنون (عربي - إنجليزي - عربي)	2	2	-
	المجموع =	13	9	8

٢. الدراسات التخصصية
أ. تخصص الترجمة

الفصل الدراسي الخامس				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LATR-301	ترجمة في المجالات العلمية (عربي - فرنسي - عربي)	2	2	-
01LATR-303	ترجمة في المجالات العلمية (عربي - إنجليزي - عربي)	2	2	-
01LATR-305	المصطلحية والمصطلحية الحاسوبية	2	2	-
01LATR-307	ترجمة الأعلام ١ (فرنسي - عربي)	1	-	2
01LATR-309	ترجمة الأعلام ٢ (إنجليزي - عربي)	1	-	2
01LATR-311	ترجمة في مجالات الميادين والإعلام (عربي - فرنسي - عربي)	2	2	-
01LATR-313	ترجمة في مجالات الميادين والإعلام (عربي - إنجليزي - عربي)	2	2	-
	المجموع =	12	10	4

ب- تخصص المعلومات والاتصالات

الفصل الدراسي الخامس				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LAIC-301	مقدمة في نظم المعلومات	3	2	2
01LAIC-303	نظم المعلومات: أنواعها وتاريخها وتطورها	3	2	2
01LAIC-305	الماتعة للخدمة العلمية والتكنولوجية للمعلومات	2	1	2
01LAIC-307	مقدمة في علم المكتبات والمعلومات	2	1	2
01LAIC-309	تاريخ مجتمعات المعلومات والمعرفة وواجهتها	2	2	0
01LAIC-311	تطبيقات علم المعلومات والاتصالات	2	2	0
المجموع =		14	10	8
الفصل الدراسي السادس				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LAIC-302	تصميم وتاريخ النماذج الإلكترونية	4	2	4
01LAIC-304	المسكبات والمكتبات الحديثة	2	1	2
01LAIC-306	تصميم وتطوير الوسائط المتعددة	2	1	2
01LAIC-308	مقدمة في لغات الخدب والبرمجة	3	2	2
01LAIC-310	تحليل ومعالجة وتقديم المعلومات على الإنترنت	2	1	2
01LAIC-312	أبحاث البحث في المكتبات	2	1	2
المجموع =		15	8	14

الفصل الدراسي السابع				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LATR-401	ترجمة تبتية في مجالات الأقتصاد الدولي (عربي - فرنسي - عربي)	2	1	2
01LATR-403	ترجمة تبتية في مجالات الأقتصاد الدولي (عربي - إنجليزي - الأقتصاد)	2	1	2
01LATR-405	المعالجة الآلية للغات	2	1	2
01LATR-407	ترجمة تصويهن في علم المكتبات (فرنسي - عربي - فرنسي)	2	1	2
01LATR-409	ترجمة تصويهن في علم المكتبات (إنجليزي - عربي - إنجليزي)	2	1	2
01LATR-411	علم الترجمة	2	1	2
01LATR-413	تقرير الترتيب العملي	2	1	2
المجموع =		14	7	14
الفصل الدراسي الثامن				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LATR-402	ترجمة فورية في مجال الأقتصاد والسياسة (فرنسي - عربي - فرنسي)	2	1	2
01LATR-404	ترجمة فورية في مجال الأقتصاد والسياسة (فرنسي - عربي - فرنسي)	2	1	2
01LATR-406	الترجمة الشخصية (عربي/فرنسي)	2	1	2
01LATR-408	الترجمة الشخصية (عربي/إنجليزي)	2	1	2
01LATR-410	البحث العلمي ومشروع التخرج	5	2	6
المجموع =		13	6	14

الفصل الدراسي السابع				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LAIC-401	إدارة المعلومات	2	2	0
01LAIC-403	التقنيات الحاسوبية	3	2	2
01LAIC-405	علم اللغة والخبرة اللغوية	2	2	0
01LAIC-407	المعالجة الآلية للغات والمعاجم المتخصصة	2	1	2
01LAIC-409	تقرير الترتيب العملي	2	1	2
المجموع =		11	8	6
الفصل الدراسي الثامن				
الكود	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	الساعات النظرية	الساعات العملية
01LAIC-402	ثقافة الإعلام الرقمي	2	1	2
01LAIC-404	الوثائق الرقمية والنشر الإلكتروني	2	1	2
01LAIC-406	البحث العلمي ومشروع التخرج	5	2	6
01LAIC-408	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم	3	2	2
المجموع =		12	6	12

Nous traduisons en guise d'exemple un semestre par spécialité :

1. Tronc commun

Premier semestre					
Code	Intitulé	crédits	Cours magistraux	Travaux dirigés	Total des heures enseignées
01LA-101	Français 1	3	1	4	5
01LA-103	Anglais 1	3	1	4	5
01LA-105	Arabe 1	3	1	4	5
01LA-107	Traitement de textes et informatique	1	-	2	2
01LA-109	Civilisation des pays francophones	2	2	-	2
01LA-111	Linguistique 1	2	2	-	2
	Total	14	7	14	21

2. traduction

cinquième semestre					
Code	Intitulé	crédits	Cours magistraux	Travaux dirigés	Total des heures enseignées
01LATR-301	Traduction scientifique (arabe – français - arabe)	2	2	-	2
01LATR-303	Traduction scientifique (arabe – anglais - arabe)	2	2	-	2
01LATR-305	Terminologie – Informatique	2	2	-	2
01LATR-307	Traduction de films 1 (français – arabe)	1	-	2	2
01LATR-309	Traduction de films 1 (anglais – arabe)	1	-	2	2
01LATR-311	Traduction politique et médiatique (arabe – français – arabe)	2	2	-	2
01LATR-313	Traduction politique et médiatique (arabe – anglais – arabe)	2	2	-	2
	Total	12	10	4	14

3. Information et communication

cinquième semestre					
Code	Intitulé	crédits	Cours magistraux	Travaux dirigés	Total des heures enseignées
01LAIC-301	Introduction aux systèmes d'information	3	2	2	4
01LAIC-303	Les systèmes d'information : genres, gestion et développement	3	2	2	4
01LAIC-305	Le suivi scientifique et technique de l'information	2	1	2	3
01LAIC-307	Introduction aux sciences des bibliothèques et de l'information	2	1	2	3
01LAIC-309	Histoire des sociétés de l'information et du savoir	2	2	-	2
01LAIC-311	Théorie de la science de l'information et de la communication	2	2	-	2
	Total	14	10	8	18

Les questionnaires

1. Exemple questionnaire apprenant

Dahlia Ragab / collecte de données pour thèse : "Approche du texte littéraire de langue française en contexte universitaire égyptien. Quelle place pour le sujet lecteur ? "

Questionnaire sur l'enseignement de la littérature destinée aux étudiants universitaires égyptiens

▪ Sexe: * <input type="checkbox"/> féminin <input type="checkbox"/> masculin
▪ Age: 21 ans ...
▪ Année 4 ^{ème} année.....
▪ Etablissement : Faculté de Pédagogie..... Université d'Alexandrie.....
▪ Nombre d'années d'études de la langue française: ... 17 ans...

- Pour vous, dans l'enseignement d'une langue vivante, il faut étudier des textes littéraires
* toujours souvent quelquefois jamais
- En dehors des textes littéraires, quels autres genres de textes pouvez-vous citer? ...
Des textes descriptifs et des textes narratifs .
 - En quoi sont-ils différents des textes littéraires?
..Ils enrichissent notre vocabulaire par de nouveaux mots un peu plus que les textes littéraires.
- Lors de l'étude d'un texte littéraire qu'est ce qui retient le plus votre attention?
 * L'histoire * la compréhension des mots les aspects culturels l'analyse que l'on peut faire du texte
- Avez-vous lu pour votre plaisir personnel des œuvres littéraires?
 oui * non
 - Lesquelles?
.....
 - Dans quelle langue?
.....
 - Et en français?
.....
- Préférez-vous la littérature
 classique moderne * contemporaine
- Préférez-vous
 le roman * le théâtre la poésie
- Estimez-vous l'histoire littéraire nécessaire pour la compréhension des œuvres littéraires? * oui non

- Pourquoi? **Parce que je ne peux pas comprendre l'œuvre sans savoir les circonstances et les évènements pendant lesquels l'œuvre a été écrite. En outre, l'histoire littéraire facilite un peu la compréhension de l'œuvre.**
- Quel type d'exercice vous demande-t-on à faire à partir d'un texte littéraire ?
 - commentaire * dissertation explication résumé traduction
 - écriture créative tâche échange libre lecture oralisée
- Avez-vous étudié le plus des * extraits œuvres intégrales
 - Comment avez-vous fait l'étude d'une œuvre intégrale
 - lecture de passage en classe explication de mots traduction analyse d'extraits étude de l'aspect culturel
 - *étude des thèmes autres
- Avez-vous travaillé sur l'adaptation en français facile d'une œuvre littéraire? *oui non
- Avez-vous travaillé sur l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire? oui *non
- Les aspects culturels dans un texte littéraire vous posent-ils des problèmes de compréhension
 - toujours souvent *parfois rarement jamais
- Vous arrive-t-il de ne pas partager le point de vue de l'écrivain?
 - oui * non
 - Parvenez-vous à le dire en classe?
 - *oui non
- Eprenez-vous parfois le désir d'écrire un poème ou un court récit?
 - *oui non
- Avez-vous déjà une expérience d'écriture? * oui non
 - Dans quelle langue?
en arabe et en français.

Citez trois choses que vous avez aimées dans vos cours de littérature

1-l'échange des avis concernant l'œuvre,2-changer un peu le rythme du cours,3-savoir un nouveau vocabulaire.

Et trois choses que vous n'avez pas aimées **1-l'incompréhension de certaines idées difficiles de**

l'auteur,2-je dois étudier quelques idées inutiles et qui ne servent à rien pour améliorer mon niveau de français.,3-parfois le cours est très monotone et je sens que je n'ai rien appris à cause de la grande quantité des informations que je dois retenir.

2. Exemple de questionnaire enseignant

Dahlia Ragab / collecte de données pour thèse : "Approche du texte littéraire de langue française en contexte universitaire égyptien. Quelle place pour le sujet lecteur ?"

Questionnaire sur l'enseignement de la littérature destinée aux enseignants universitaires égyptiens

- Etablissement : Faculté de pédagogie / Université d'Alexandrie
- Nombre d'années d'enseignement: 30 (mais pas toutes dans le même contexte ni la même langue)

- Selon vous, dans l'enseignement d'une langue vivante, il faut étudier des textes littéraires
 - toujours souvent quelquefois jamais
- Pour vous, la littérature peut être enseignée à un public d'un niveau A1 A2 B1 B2 C1 C2 minimum
Pouvez-vous m'expliquer plus précisément ce barème svp ? Mais a priori, je dirais que la littérature pourrait être enseignée à tous les niveaux à condition de choisir des textes appropriés (le texte d'une comptine ou d'une chanson pour des débutants par exemple).
- Utilisez-vous des textes littéraires hors des cours destinés à l'étude de la littérature? oui non
Quels cours? Dans quel but? Je ne le fais pas surtout parce que les programmes de notre département sont déjà très axés sur les matières littéraires, mais je pourrais faire une exception.
- Les contraintes institutionnelles vous obligent de procéder par
 - siècle genre thème autre
- Que pensez-vous de la légitimité de cette progression? En ce qui concerne la progression par siècle (ou chronologique) cela aide à faire comprendre l'évolution des mouvements littéraires (le classicisme, le romantisme etc) notamment dans leur contexte historique (surtout si les cours de civilisation sont en parallèle).
La progression par genre (le roman, la poésie ...) est plus facile à suivre et à assimiler pour les étudiants de niveau moyen, plutôt que de mélanger les genres. Cependant, lorsqu'il s'agit d'étudier un auteur ou un mouvement littéraire évidemment il faut parfois étudier les genres concernés. (Samuel Beckett est aussi bien dramaturge que romancier par exemple).
- Sur quels critères se fonde votre choix du corpus littéraire étudié dans vos cours?

Actuellement les seuls cours littéraires que je donne sont sur la littérature francophone et je commence par considérer ce que font mes collègues qui donnent la même matière au département pour éviter les redondances. Ainsi, puisqu'elles travaillent la littérature francophone africaine et maghrébine, j'ai choisi de me baser sur des auteurs francophones européens (de la Suisse). Ce choix est motivé en grande partie par le fait qu'une des questions fondamentales de la littérature francophone est la relation entre l'écrivain et la langue française qui peut être une langue de colonisation, une langue seconde, une langue étrangère, mais aussi la langue maternelle. Cette relation se traduit de multiples manières dans l'œuvre et en choisissant un auteur suisse je voulais montrer une relation totalement différente à celle des auteurs maghrébins ou africains.

Lorsque j'ai enseigné la littérature du 18^e siècle, j'ai également commencé par voir ce que faisaient mes collègues (soit dans les cours de textes ou pendant un autre semestre). Ensuite, vu le nombre de cours à ma disposition (environ 13 par semestre) je me suis limitée à deux auteurs : un philosophe (Rousseau — donc des textes narratifs, argumentatifs...) puis un dramaturge (Beaumarchais — donc des textes dramatiques, comiques...).

- Faites-vous de la place dans vos cours à la littérature de jeunesse et les genres mineurs? oui non, pourquoi?

Franchement, il n'y a pas vraiment le temps, et donc je préfère me concentrer sur des auteurs plus importants. Cependant, cela pourrait se faire si nous appliquions le système d'accumulation de crédits, ou au niveau des hautes études par exemple.

- Et la littérature francophone? J'ai déjà répondu à ce sujet. Cette matière figure sur le cursus de la 3^e et de la 4^e année.
- Quels lecteurs sont vos étudiants? lisent-ils pour leur plaisir personnel?
 oui non je ne sais pas (Avec de rares exceptions).

- Si oui, quel genre de livres? Dans quelle langue?

Plutôt des livres dans leur langue maternelle : des traductions en arabe de Harry Potter par exemple. En général, ils ne lisent pas ou peu : c'est la génération Facebook.

- Avez-vous essayé d'en tirer partie ? si oui comment?

.....

.....

- A quels aspects du texte littéraire accorderiez-vous le plus de temps dans vos cours?

les événements la compréhension des mots les aspects culturels et interculturels l'écriture l'intertextualité autre

Cela dépend des objectifs de mon cours et du niveau des étudiants. Dans un cours de « textes », je peux me focaliser sur des aspects « littéraires » : l'écriture etc. Si le niveau des apprenants est plutôt faible je pourrais commencer par la compréhension. Dans un cours de « littérature » probablement que j'accorderais du temps aux aspects culturels et intertextuels (c.a.d. mettre les textes dans leur contexte littéraire et sociale...)

- Estimez-vous l'histoire littéraire nécessaire pour la compréhension des œuvres littéraires? oui non

- Pourquoi? Si l'étudiant ignore totalement le contexte littéraire de l'œuvre il passera à côté de ce qui l'a engendré, et de toutes les connotations qui font sa richesse et son sens. Tout artiste et écrivain ne crée pas dans un vide.

- Quel type d'exercice faites-vous faire à vos étudiants le plus souvent à partir d'un texte littéraire?

commentaire dissertation explication résumé traduction écriture créative tâche échange libre lecture oralisée

- Préférez-vous travailler à partir de extraits œuvres intégrales

- Comment procédez-vous lors de l'étude d'une œuvre intégrale? (lecture cursive, extraits, thèmes, ...)

Je choisis des extraits clés ou caractéristiques que j'analyse avec mes étudiants. En examinant ces extraits je peux aborder des thèmes clés évidemment.

- Avez-vous travaillé à partir de l'adaptation en français facile d'une œuvre littéraire? oui non

- Avez-vous utilisé l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire? oui non

- Et les autres genres graphiques? BD, roman par images, etc, en tirez-vous partie? oui non

- Estimez-vous qu'investir le rapport image-texte peut apporter un plus à l'étude de ce dernier? oui non

J'utilise beaucoup l'image (photos et vidéos) dans les cours d'expression écrite (ou atelier d'écriture) ainsi que de civilisation.

- Si oui, lequel?
- Quels aspects du texte littéraire posent le plus de problèmes à vos apprenants?
 - culturel linguistique littéraire

Cela dépend du niveau des étudiants : avec les étudiants de la 1^{ère} année par exemple l'aspect linguistique est prioritaire. Le culturel est mieux compris au fur et à mesure : c.a.d. les étudiants de la 3^{ème} et 4^{ème} année ont acquis un bagage culturel.
- Quelle place faites-vous à la subjectivité de vos apprenants? Leur Demandez-vous souvent s'ils partagent le point de vue de l'écrivain? Ce qu'ils en pensent?
 - oui non

Puisqu'ils étudient des écrivains d'une autre culture et souvent d'une autre époque même, c'est plutôt aux étudiants d'essayer de comprendre pourquoi ces gens ont pensé de cette façon etc. Ils n'ont pas besoin de partager leur point de vue, mais seulement d'essayer de comprendre pourquoi (le contexte biographique, sociale, historique...)

Par contre, je pose souvent cette question (partagez-vous le point de vue de...) dans des cours d'expression écrite où, précisément, l'un des objectifs importants est d'encourager les apprenants à s'exprimer eux-mêmes. Dans ce contexte, j'utilise des articles de presse par exemple.
- Leur demandez-vous de réagir aux textes à partir de leurs propres pratiques culturelles et valeurs?
 - oui non

Je pense que cette question n'a pas vraiment de sens car ils vont le faire de toute façon ! Toute réaction est faite à partir de sa propre culture et de son expérience personnelle.

Entretiens collectifs apprenants

1. Compte rendu entretien collectif deuxième année – faculté de pédagogie – Université d'Alexandrie

Les enquêtés distinguent entre les cours de littérature de ceux de textes littéraires. Les premiers sont consacrés à l'histoire littéraire; les textes intégraux, pris comme exemples pour les divers courants littéraires dans le cadre de ces cours ne sont pas lus. L'enseignant en fait des présentations générales que les apprenants approfondissent en menant des recherches sur Internet. Le plan est préalablement établi par l'enseignant et comprend une présentation de l'auteur, des idées principales de l'ouvrage, de sa structure, des personnages, etc.)

L'analyse des textes consiste à expliquer les mots difficiles, relever les idées principales, les champs lexicaux, les figures de style, étudier les structures syntaxiques. Le lien forme-fond n'est pas toujours établi.

Lorsque la possibilité de choisir est donnée aux apprenants, ce qui arrive d'ailleurs très rarement, le choix est restreint et doit se faire sur le champ.

Lorsque les idées et valeurs en question sont étrangères ou choquantes, l'enseignant demande aux apprenants d'essayer de comprendre sans se laisser influencer.

C'est la quantité qui prime, la priorité de l'enseignant est de couvrir le plus grand nombre de courants littéraires et d'écrivains, il ne reste donc pas beaucoup de temps pour approfondir l'étude du texte, le creuser et s'exprimer là-dessus.

Les apprenants ne comprennent pas toujours l'intérêt d'étudier certains ouvrages, quoiqu'ils soient conscients qu'étudier des ouvrages littéraires, en général, est de nature à ouvrir l'esprit.

Les étudiants en deuxième année disent qu'après trois semestres d'étude universitaire, ils n'ont pas eu l'occasion de lire un seul ouvrage littéraire intégral.

Les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils abordent enfin des textes littéraires (toujours des extraits), sont d'ordre linguistique. Les difficultés d'ordre culturel présentent moins d'importance pour eux vu que l'enseignant prend soin de les expliquer et évite par ses choix les textes qui comportent trop d'allusions culturelles.

2. Compte rendu entretien collectif quatrième année – faculté de pédagogie – Université d'Alexandrie

Ils préfèrent étudier la littérature du XX^{ème} siècle parce que cela « les fait progresser sur tous les plans », que la langue est plus compréhensible et que les thèmes sont plus d'actualité.

Ils préfèrent le théâtre moderne au théâtre poétique.

Selon eux, le texte, lorsqu'il est étudié, sert l'étude du contexte et non le contraire. C'est l'étude de l'histoire littéraire qui est primordiale, le texte n'étant souvent étudié que pour l'illustrer.

Discuter comment le style et l'écriture servent l'idée et non discuter l'idée elle-même.

A l'examen, ils ont toujours un extrait à analyser, avec parfois pour toute consigne « analysez le texte suivant ».

La préparation du texte demandée aux apprenants consiste à le lire et essayer de le comprendre. En cours, l'enseignant s'assure de la compréhension du texte en discutant avec les apprenants mais se réserve souvent l'analyse.

Etudier la littérature les met en contact d'une langue qu'ils ne peuvent pas utiliser dans la vie de tous les jours.

Ils disent avoir eu des camarades qui ont décidé de changer d'études juste après avoir assisté au premier cours de littérature en première année de licence et qui portait sur la littérature du moyen-âge français.

Les étudiants ne trouvent pas à leur goût l'histoire d'amour d'Hernani et de Dona Sol dans *Hernani* de Victor Hugo. Un étudiant parle de romantisme gratuit et compare la pièce aux feuilletons qui passent le matin à la télé et qui ne sont regardés que par les femmes aux foyers.

La seule fois où ils ont eu la possibilité de choisir, l'enseignant leur a demandé de choisir, chacun, une pièce dont il présentera l'analyse sous forme d'un dossier de lecture. Les apprenants avouent n'ayant pas eu besoin de lire les pièces choisies, se contentant de glaner leurs analyses sur Internet.

Ils disent avoir assez d'apprendre par cœur des choses dont ils n'arrivent pas à percevoir l'utilité.

Ils se posent des questions quant à l'utilité d'étudier la littérature et son impact sur leur formation de futurs enseignants de FLE. Ils disent préférer être formés plutôt sur le plan didactique.

De manière générale, l'analyse demandée ou faite par l'enseignant comprend l'écriture de l'écrivain, les thèmes traités, le caractère des personnages et la manière avec laquelle l'œuvre s'inscrit dans un courant littéraire particulier. Une enseignante aurait fait exception, selon eux, en insistant sur le vocabulaire nouveau qu'elle relevait et leur demandait de réemployer dans un autre contexte.

3. Compte rendu entretien collectif troisième année – faculté de Lettres – Université d'Alexandrie

Ils disent préférer travailler des ouvrages intégraux à des extraits épars.

La préparation des textes revient, selon eux, à essayer de les comprendre et à chercher le sens des mots nouveaux. Une étudiante fait exception en disant se préparer au cours en lisant le profil d'une œuvre de l'ouvrage concernée, un livre que ses camarades disent ignorer jusqu'à l'existence.

Faire des études de littérature sert, selon eux à développer leur esprit critique, alors que, sur le plan linguistique, à part le vocabulaire nouveau qu'ils disent acquérir grâce aux textes littéraires, ils ne considèrent pas que les cours de littéraire les font progresser dans leur maîtrise de la langue.

Interrogés si un cours de littérature leur permet de développer leur compétence orale, ils répondent qu'un apprenant en prenant ou non l'initiative de parler aura ou non l'occasion de pratiquer la langue oralement.

Ils disent avoir eu l'occasion de choisir ce qu'ils vont étudier une seule fois ; l'enseignant leur ayant ramené des extraits de plusieurs ouvrages pour les aider à faire le choix.

Ils ne peuvent donner leurs points de vue que dans le cadre de l'analyse telle que l'enseignant en a tracé les contours.

C'est l'enseignant, selon eux, qui comblent leurs déficiences culturelles mais aussi linguistiques.

Ils ne parviennent pas à faire l'analyse de leur propre point de vue et disent que certains enseignants leur ont interdit l'usage d'expressions telles que « selon moi » ou « à mon avis » dans leur travaux d'explication de textes.

Ils connaissent déjà les points d'appui privilégiés par l'enseignant pour l'analyse du texte, ainsi lorsqu'ils ont pour toute consigne « analyser le texte suivant », ils ne sont pas complètement perdus.

4. Compte rendu entretien collectif deuxième année – faculté de Pédagogie – Université de Damanhour (en présence de l'enseignante)

Les étudiantes considèrent que l'étude de la littérature leur apporte des connaissances culturelles sur la France mais ne les fait pas progresser sur le plan linguistique.

Les principales difficultés proviennent de la langue littéraire qu'elles trouvent très difficile mais aussi du fait que les textes étudiés relèvent d'une autre époque, donc elles ont affaire à des mentalités, des modes de vie dont l'étrangeté vient s'ajouter à l'étrangeté du style.

Elles disent avoir l'habitude de bien préparer les textes chez eux, en cherchant tous les mots difficiles dans le dictionnaire avant le cours. Le texte est ensuite expliqué par l'assistante pendant un ou deux cours et finalement analysé par le professeur selon une grille d'analyse qu'elles appliquent à tous les textes travaillés.

Interrogés sur la possibilité de donner leur point de vue en classe, l'enseignante répond à leur place en disant qu'elle essaye toujours de choisir des textes qui ne soulèvent pas de polémique et dont les sujets sont peu ou pas du tout choquants.

Les textes travaillés en classe sont toujours des extraits choisis par l'enseignant dont un est retenu pour l'examen final.

Entretiens enseignants

1. Questionnaire entretiens

- Comment envisagez-vous le rôle de la littéraire en classe de langue ?
- Travaillez-vous le texte littéraire en dehors des cours consacrés à la littérature ?
- Faites-vous de distinction entre les cours de littérature et ceux des textes littéraires ?
- Préférez-vous travailler des extraits ou des œuvres intégrales ? Quel traitement faites-vous des uns et des autres ?
- Comment choisissez-vous les textes littéraires que vous travaillez en classe ?
- Quelles sont les modalités d'exploitation qui vous semble le mieux appropriées à un texte littéraire par rapport à un texte non littéraire ?
- Quels genres de difficultés vos apprenants rencontrent-ils souvent lorsqu'ils ont affaire à un texte littéraire ?
- Comment faites-vous pour remédier aux déficiences culturelles ou linguistiques des apprenants ?
- Pensez-vous que travailler le texte littéraire peut servir au développement de la compétence orale ? Comment ?
- Consacrez-vous des cours à l'histoire littéraire ? Quel rôle lui assignez-vous ?
- Est-ce que vous pensez que vous prenez en compte la subjectivité des apprenants et comment ?
- Comment envisagez-vous le rôle de la culture d'origine de l'apprenant ? lui faites-vous référence ? Quand et comment ?
- Envisagez-vous d'introduire la dimension interculturelle dans leurs pratiques de classe ?
- Avez-vous mené un atelier d'écriture littéraire ? Envisagez-vous de le faire ? Si non pourquoi ? Quel pourrait être l'intérêt d'un atelier d'écriture littéraire selon vous ?
- Considérez-vous que le texte littéraire francophone soit délaissé au profit du texte littéraire français ? pour quelles raisons selon vous ?
- Vous semble-t-il intéressant de le travailler ? Pourquoi ?

2. Conventions de transcription

+, ++ , +++	Pause de 1, 2, 3 secondes ou plus
/	Groupe de souffle
xxx	Segment inaudible
littÉRAIRE	Accentuation de la syllabe
↘ ↗	Intonation descendante / montante
###	Passage enregistré non transcrit
\$\$\$	Coupure de l'enregistrement
euh ::	Allongement du phonème
gras	Chevauchement
(rires)	Paraverbal
*finito [c'est fini]	Segment dans une autre langue

3. Transcriptions

3.1. Entretien Prof. 1

- xxx j'aimerais d'abord vous poser une question concernant / la manière avec laquelle / vous envisagez le rôle de la littérature en classe de langue
- bon + ça c'est pour moi / la littérature + c'est un très grand apprentissage ++ qui est xxx euh en ce qui concerne ++ l'apprentissage qui peut être tiré des textes littéraires / euh : c'est bien l'apprentissage de la vie ↘
- mm
- les: douleurs de la vie / les joies de la vie / les crises de la vie / les problèmes de la vie ↘ / et qui sont donnés soit par un texte + euh littéraire euh le genre dramatique / soit le genre romanesque / même le genre poétique quand Hugo parle de sa fille qu'il a perdu / quand + euh : Rimbaud parle / et ainsi de suite ↘ / c'est-à-dire que ça c'est + ils envisagent à travers ces textes toutes les expériences de la vie et c'est un enrichissement / un euh :: très grand enrichissement + pour leurs connaissances SUR l'expérience de la vie elle-même
- donc vous vous centrez sur ce qui est humainement commun ↘
- humainement commun ↗ / c'est beaucoup plus + comment dirai-je ↗ + ça TOUCHE plus vite / ce qui est le côté humain touche plus vite / que ça soit des drames / que ça soit des comédies / que ça soit des pièces d'honneur / des pièces de gloire / des pièces de / tout cela comportent un peu + les différents traits + des expériences de la vie et ça / pour moi / c'est très très important / c'est pourquoi + comment je fais la pratique ↗ / d'abord je propose à mes étudiants quelques pièces / si vraiment ce sont des lectrices ↗ elles peuvent TRÈS bien différencier entre une pièce et l'autre + et SAVOIR choisir + je préfère que l'étudiant choisisSE la pièce + qu'il a lu et qu'il veut certainement analyser davantage / approfondir davantage / faire des connaissances beaucoup plus larges / beaucoup plus xx sur la euh le + la pièce elle-même / le roman lui-même etc
- donc les textes que vous travaillez en classe / ce sont les apprenants qui les choisissent ↗
- je préfère que ça soient les apprenants / alors ça dépend du niveau de la classe / il y a une classe où il y a des lectrICES xxx oh madame on a fait tel de Molière mais on n'a pas fait tel / est-ce que nous pouvons travailler tel ↗ / il y aura d'autres qui vont dire j'ai lu la

- cantatrice chauve de Ionesco / est-ce qu'on peut faire la leçon ↗ parce que je ne l'ai pas lu / et ainsi de suite / mais il y a des classes + ignares
- mm
 - où il y a absolument rien + alors c'est à moi de faire le choix ↘ / je fais généralement le choix / que ça soit du roman / que ça soit du poème / que ça soit de la pièce du théâtre / selon le niveau de l'étudiant / des étudiants que j'ai / j'ai parfois une classe ++ une bonne classe / et j'ai parfois une classe qui laisse beaucoup à désirer comme la classe que j'ai cette année + effectivement elles / alors qu'elles ne sont / peut-être le seul avantage qu'elles sont peu nombreuses / et alors sur ce c'est comme un peu une leçon particulière / je sais très facilement à travers le travail du texte / comment trouver les points faibles de chaque étudiant / comment remédier à ses points faibles ↘ / ils sont NULS / mais ils sont peu nombreux ↘ / ça c'est en ce qui concerne le choix ↗ / alors le choix en concordance avec le niveau / le choix en concordance avec le euh les lectures qui ont été faites par les étudiants / si ELLES + elles vont choisir / ou si eux ils vont choisir ça dépend si jamais il y a un garçon ou pas ↘ / OU si c'est moi qui devrais choisir / et quand je choisis + je mets tout ça en considération pour ne pas aller par exemple xxx / de votre niveau par exemple ↗ / c'était la condition humaine or la condition humaine de Malraux + n'était pas facile du tout ↗
 - oui mais je me rappelle qu'on ne l'a pas choisi
 - vous ne l'avez pas choisi **effectivement mais vous savez**
 - xxx **vous travaillez la jalousie** et la condition humaine / euh / un an oui / un an non
 - oui c'était quelque chose de pareil / mais je connaissais le niveau de la classe
 - oui
 - et j'ai déjà des échos / on a déjà des échos parmi les professeurs qui ont eu + les étudiants soit en première soit en seconde soit en troisième / et alors vous venez chez moi en quatrième ↘ / alors j'ai un peu idée de ce niveau / un bon niveau ↗ bon + alors + j'attaque euh un sujet TRES intéressant comme le sujet de la condition humaine / et qui est très profond / et qu'on a travaillé ensemble + à travers la euh une pièce je crois un roman de::: de Malraux
 - mm
 - la jalousie + effectivement + c'est parce qu'il y a le moderne / et l'ultra moderne / le moderne par exemple si euh il s'agit de d'un travail ultra moderne certainement que je vais euh euh commencer à partir de l'a-roman/ l'a-roman / « l » apostrophe « a » trait d'union roman c'est-à-dire où il n'y a pas de roman
 - mm
 - ou l'a-théâtre c'est-à-dire il n'y a pas de théâtre
 - mm
 - c'est-à-dire que c'est du roman / où il n'y a pas alors les piliers principaux : les piliers + institutionnels + du genre / mais que ces piliers ont été totalement révolutionnés / comme dans + la cantatrice chauve par exemple / là alors euh dans la cantatrice on peut lire l'œuvre + de la façon qui correspond à ses bagages politiques / dont l'autre qui est le titre jalousie déjà oriente ↘ / qu'est-ce que c'est que la jalousie ↗ / on va essayer de trouver qu'il a qu'ils ont qu'il a / comment dirai-je ↗ / conçu de façon à montrer que c'est une jalousie qui n'est pas une jalousie ordinaire / et vous vous souvenez la jalousie
 - **on ne l'a pas travaillé**
 - **vous ne l'avez pas travaillé**
 - **non c'était le tour à la condition humaine**
 - hein bon alors c'était des sièges placés les uns à côté des autres et comment + il y avait QUelqu'un qui essayait toujours de mettre deux sièges l'un à côté de l'autre / et on n'avait qu'à détecter deux amoureux qui devaient rester l'un près de l'autre et que chaque fois ces deux sièges se rapprochaient etc / c'est-à-dire une nouvelle conception de la jalousie ↘
 - est-ce que vous travaillez les textes littéraires en dehors des cours consacrés à la littérature ↗ / dans le cas des cours de langue ordinaires ↗
 - est-ce que euh / certainement que ça m'arrive assez souvent de faire intervenir + soit un cours de grammaire / soit un cours de vocabulaire / soit un cours de langue / selon les bêtises faites par les étudiants si jamais je donne un devoir / et que ce devoir est un

devoir littéraire elles ont étudié etc / et elles sont en train de faire une analyse par exemple / analyse d'un texte je donne un texte en classe / et donc elles sont en train de faire l'analyse du texte xxx je prends le xxx pour la correction / quand je trouve que dans la correction une faute commune + ou des fautes communes + de toute la classe / soit en vocabulaire / soit en grammaire / soit en syntaxe / soit en construction de phrases là alors + je m'arrête / et je prends les copies / et je relève toutes les fautes / et une passe au tableau et nous essayons de rectifier toutes ces fautes en classe pour qu'elles ne soient pas REfaites la fois d'après + ça c'est d'un côté + de l'autre / parfois la ponctuation laisse beaucoup à désirer euh elles viennent en quatrième année ne sachant absolument rien / aucun respect de la ponctuation là alors je fais un travail sur la ponctuation / quand faut-il employer les deux points / le point d'interrogation / les deux traits / les euh les trois points de suspension etc et POURquoi faut-il les employer / là alors je vais intervenir à l'intérieur du cours / mais quand l'occasion ne se présente pas + et bien je ne le fais pas

- mm est-ce que + parce que là j'ai remarqué parmi les enseignants / quand je leur demande de faire des observations de leur cours / quand je leur dis que je travaille sur l'approche du texte littéraire on me dit + mais on fait un cours de littérature
- **Non non non + ça je n'aime pas du tout**
- **Est-ce que vous faites de distinction entre**
- **par exemple** quand je fais un cours de littérature / toutes les disciplines s'entremêlent / je parle de civilisation + comme par exemple je vais commencer à parler de euh de la révolution de la façon d'écrire un roman / quand la révolution / après les deux guerres mondiales / c'est quand il y a eu euh le désarroi totale de la condition humaine / la violence le barbarisme etc alors c'est lui qui écrit qui a commencé à écrire / les écrivains ont dit nous ne pouvons pas écrire de la façon du 19^{ème} siècle alors que tout était tassé / tout était calme / tout était / maintenant tout est tout a été révolutionné / alors je parle beaucoup de civilisation à l'intérieur de la littérature
- oui mais ma question c'était sur la distinction faite entre cours de littérature
- **non**
- **et textes**
- **non**
- **parce que là ça m'a un peu surpris xxx**
- **non non ce n'est pas mon cas**
- **littérature et cours de textes**
- non il n'y a pas un cours de / et je ne fais aucune différence C'EST telle que l'occasion se présente / si jamais l'occasion se présente et je devrai parler et RECTIFIER des fautes communes euh que ça soit de vocabulaire / comme je viens de vous le dire ou bien de grammaire ou de syntaxe / là je m'arrête sinon ça va continuer jusqu'à la fin de l'année il ne s'agit pas seulement + d'avoir des étudiants qui ont des connaissances littéraires alors qu'elles écrivent + euh d'une façon très alambiquée
- mm
- où les phrases sont inversées non + il faut bien rectifier au fur et à mesure MAIS cela ne veut pas dire que dans chaque cours il y aura ça
- mm
- chaque fois euh disons ça arrive 4 5 fois par an
- mm
- pas toujours
- est-ce que vous préférez travailler sur des extraits / ou bien des œuvres intégrales
- euh même si je vais travailler sur des extraits / je vais certainement le mettre dans son contexte / je vais prendre un extrait je vais le mettre dans son contexte / je préfère le texte intégral / MOI je préfère le texte intégral / mais + je peux avoir des extraits du texte intégral
- xxx en vous focalisant sur des extraits parce que quand même on ne peut pas faire la lecture entière de
- certes je ne dis pas le contraire mais moi je préfère l'œuvre intégrale mais il m'arrive + faites bien attention + que le niveau est EXCESSIVEMENT faible xxx des œuvres qui sont simplifiées xxx alors j'ai recours à ces œuvres et très rarement

- alors ce sont des œuvres **adaptées en français facile**
- **oui en français facile** de telle sorte xxx très faible que le contenu passe
- xxx bref mais vous avez déjà répondu
- j'ai déjà répondu
- euh Il y a des exploitations qui vous semblent mieux appropriées à un texte littéraire par rapport à un texte non littéraire ↗/ qu'est ce qui fait la différence de l'exploitation de
- **ah certainement xxx de l'exploitation dans le texte littéraire il y a**
- **xxx texte qui n'est pas xxx**
- **Il y a certainement** pourquoi telle formule ou telle détermination ou quoi que ce soit c'est-à-dire + tout dépend + est-ce que dans ce texte il y a un agencement logique ou pas ça dans les deux textes / mais CE qui différencie le texte littéraire c'est ce qu'il y a des comparaisons / ce qu'il y a d'antithèses / pourquoi faut-il employer tel / pourquoi il y a tel nombre d'antithèses qui jouent beaucoup plus dans un texte littéraire que dans un texte / avec les interjections / avec les points d'exclamation / les points d'interrogation pour faire par exemple un rythme saccadé / un rythme brisé / un rythme ça dépend de / ça je ne vais pas aller chercher dans un texte qui n'est pas littéraire le rythme et par le rythme la poésie la sonorité l'harmonie
- oui xxx d'ordre linguistique toujours ↗/ ou bien il y a **d'autres**
- **Il y a il y a d'autres** xxx linguistiques mais il y a encore + dans les analyses les étudiants sont beaucoup plus superficielles qu'il ne l'en faut / c'est-à-dire quand vous donnez à analyser un texte / ils ont tous + tous tendance à le raconter
- ils reformulent ↘ / c'est une paraphrase ↘
- oui ils font une paraphrase et ils croient avoir très très bien fait / ils ne savent pas aller dans les profondeurs des choses / si il n'y a pas un professeur qui les oriente qui les guide au moment où ils sont en train de lire le texte euh elles peuvent très bien rester à la surface
- et quand ils lisent / avant de faire l'analyse / sur quoi ils euh qu'est ce qui fait qu'ils rencontrent beaucoup plus / beaucoup de problèmes au niveau de la compréhension ↗
- oui vous avez dit quand ils lisent et là le problème primordial c'est quand on lit / quand ils lisent ils ne savent pas mettre le ton ++ selon la ponctuation et alors quand la ponctuation n'est pas très bien déterminée et très bien comprise ils ne comprennent pas + c'est-à-dire qu'ils peuvent très bien avec une phrase interrogative la lire comme si c'était une phrase affirmative / une phrase exclamative comme si ce n'était rien / et là alors ils ne peuvent pas savoir quel est / pourquoi il y a eu cette interjection ↗/ qu'est-ce qu'elle démontre ↗/ qu'est-ce qu'on peut détecter ↗/ de cette suite d'interrogation/ ou de cette suite de point d'exclamation / et ne se rendent pas compte / et cela vient euh des classes + scolaires
- mm
- la ponctuation est EXCESSIVEMENT négligée et euh et là vous vous rendez compte surtout lorsqu'elles sont en train d'écrire un texte / de faire une petite rédaction / LA la ponctuation laisse beaucoup à désirer / et n'est pas respectée / le fait est que voilà vous n'arrivez pas à comprendre qu'est-ce qu'elles veulent dire / donc NI elles savent donner le ton à la ponctuation nécessaire ni elles savent ELLES euh mettre la ponctuation qu'il faut dans un texte + pour laisser passer le message qu'ils veulent laisser passer ++ la difficulté vient de la lecture / elles ne savent pas lire / donc euh elles ne reçoivent pas assez / quand je lis mal je ne reçois pas assez le contenu du texte + alors ça c'est la première difficulté / et sur ce je fais presque un cours assez souvent sur la ponctuation / pour montrer ++ quand il faut mettre deux points / pourquoi vous mettez les deux point ↗/ il y a une sorte d'énumération / pourquoi vous mettez un point d'interrogation ↗/ pourquoi tel auteur emploie TEL mode d'interjection ↗/ qu'est-ce que ça dénote ↗ sa colère sa fougue sa
- mm
- etc
- d'accord + et mm: / et comment est-ce que vous faites / pour remédier aux déficiences CULTurelles ↗/ pour le côté linguistique vous avez déjà répondu que s'il y a une faute qui se répète d'une copie à l'autre/ vous le mettez au tableau / et vous essayez de voir comment faire pour xxx

- xxx
- les déficiences culturelles
- culturelles + là alors je donne des lectures à faire / c'est-à-dire je leur dis / mais il faut encore que mon choix de lecture / mon choix de textes littéraires qu'ils vont lire
- xxx
- voilà + ça va être une lecture / comment dirai-je/ servant de support + au cours / une lecture servant de clarification au cours / une lecture ajoutant à la culture qu'elles n'ont pas très bien saisie / une lecture qui xxx n'a pas été apprécié / mais que moi personnellement j'apprécie énormément / l'importance primordiale xxx à commencer est-ce que la poésie classique xxx elle a été faite par qui ↗/ par un Hugo par exemple / de la majesté euh du vers / de l'ampleur de l'alexandrin en passant au vers libre par exemple / avec Hugo ce n'est pas toujours le xxx il y a des piliers xxx / intrigue etc. / logique à l'intérieur agencement xxx correspondre avec la pensée de l'espace / on ne peut pas se fier à la personnalité elle-même xxx pourquoi / comment / à quelle époque / après quel événement / xxx je donne de la poésie xxx au lieu de donner celle du 17^{ème} siècle seulement dans une classe de 4^{ème} année / NON/ donner UN genre seulement et montrer l'évolution xxx par exemple aujourd'hui
- xxx pas revenir xxx
- non on a dit qu'on allait revenir à la première / et ça fait trois ans qu'on est en train de xxx / si on va procéder d'une autre façon ce n'est pas très intelligent / des professeurs n'ont pas pu faire / euh xxx les étudiants les filles parce qu'elles sont tellement intéressés / parce qu'elles cherchent ça dans leur propre vie / alors elles essaient de voir ça en long et en large / dans toutes ses dimensions / et ça les intéresse énormément / et au moment où ça intéresse l'étudiant ce qu'il est en train de faire / c'est que vous êtes sûre qu'il va apprendre quelque chose / pas besoin d'une façon parfaite / pas besoin d'une façon complète / mais il va apprendre quelque chose
- comment vous envisagez le rôle de la culture d'origine de l'apprenant ↗
- là euh
- là ce sont des apprenants d'une langue-culture étrangère ↘ / donc est-ce que vous envisagez que euh que la culture d'origine de l'apprenant pourrait avoir un rôle
- je vois le rôle néfaste c'est parce qu'il y a des arabismes xxx et là je dois être là pour rectifier le tout
- xxx
- culture à lui non n'oublie pas que
- non émanant du texte
- TANT mieux c'est une RICHESSE
- je comprends que c'est une richesse xxx
- xxx ah non ta question n'a pas été bien posée / dans quelle mesure la culture / l'apprentissage d'une nouvelle culture xxx Nadia Abdallah * رينا يرحمها [que Dieu ait son âme] certainement xxx des études xxx de l'être humain / il peut faire tout ce qu'il veut et je ne sais pas quoi /alors parler librement / le professeur doit être là / accepter TOUTES ses idées essayez de lui avancer les siennes / ET de faire un débat
- xxx tout ça / ça pose parfois problème a ses apprenants et là elle commence parfois à leur dire bon / c'est leur manière de voir les choses / il y a eu un contexte + qui a favorisé le développement d'une certaine pensée / oui mais nous / on a nos propres convictions religieuses
- oui oui
- et on s'en fout
- oui oui / non c'est pas qu'on s'en fout / je dois leur apprendre que tes idées + tu dois les respecter / mais ajoute à tes idées / ne serait-ce que par curiosité intellectuelle / qu'il y a d'autres idées / qui vont à l'encontre de tes idées / que tu ne vas pas appliquer / mais que tu vas accepter comme + étant PRESENTS dans euh les idées contraires
- d'accord
- xxx s'il y a un débat ça serait encore mieux / mais le débat + sur ce plan peut-être tatillon

- mm j'avais prévu une autre question + sur la dimension interculturelle / est-ce que : vous avez pensé à introduire cette dimension interculturelle dans vos cours / **c'est-à-dire**
- **certainement**
- **il y a deux cultures en présence**
- **certainement certainement** / il faut pas que ce dialogue + soit un dialogue sophistiqué / mais il y a un dialogue + et certainement que je vais dire + / généralement quand je présente / j'avance des idées qui peuvent choquer / je dis / Hayat a très bien répondu / je dis + là alors + ces idées + sont / par exemple les athées / quand il y a eu cet athéisme ↗ / quand il y a eu la perte et la déroute des valeurs totales / la déroute de toutes les valeurs / une jeunesse qui a trouvé que TOUT son passé / et tout ce qu'elle avait comme valeurs du passé ont été DETRUITES / alors là elle ne croit plus à rien / quand ils voient qu'il y a eu deux guerres mondiales qui ont fait des millions et des millions et des MILLIONS de morts / et qu'il y a eu la barbarie qui a surgit au beau milieu de la civilisation / qu'est-ce qu'ils vont / ils vont croire à un dieu ↗ / ils ne vont pas croire au dieu / et cette jeunesse qui n'est pas secondé dans leurs familles / familles françaises anglaises etc / familles religieuses qui va les CADRER dans cette religion / certainement qu'elle va avoir d'autres idées des idées opposées / cela ne veut pas dire que je dois être comme elle / je NE VEUX PAS être comme elle *finito [c'est fini] ça c'est un point / mais je les regarde comme étant tout à fait opposé à moi / oui + mais elles sont présentes
- est-ce que vous avez + auparavant mené un atelier d'écriture littéraire ↗
- non + c'était une sorte de REproduction d'un texte / reproduction d'un texte littéraire / avec un autre sujet ↘ / c'est-à-dire le texte littéraire parlait euh d'amour + bon euh : je change le même texte / reproduisez le texte xxx en parlant de l'amitié pas / d'amour / de l'amour passion / parlez de l'amitié par exemple / et reprenez ce texte + de telle sorte que vous puissiez introduire un autre thème à l'intérieur de ce texte
- ils vont reprendre les mêmes structures ↗
- ils vont reprendre + pas tout à fait les mêmes structures / mais euh le même encadrement + OUI / et euh / elles vont apprendre comment écrire une phrase
- mm
- c'est euh + ça c'est un très bon apprentissage de la reproduction / et UN des meilleurs moyens de faire l'apprentissage des apprenants en langue française j'ai trouvé ça euh j'ai ...
- c'était ici à la faculté que vous avez ...
- c'était à la faculté / mais c'était un texte littéraire que j'avais donné / c'était pas la littérature en plein / mais c'était un texte littéraire que j'avais donné / et que j'ai demandé de reproduire + avec un autre sujet
- donc ça n'arrive pas souvent / mais ça arrive (rires)
- non ça n'arrive pas souvent
- vous considérez que le texte littéraire francophone est délaissé + au profit du texte littéraire français ↗
- non + pourquoi ↗ / il y a la littérature maghrébine / il y a la littérature euh :
- qu'est-ce qu'on travaille le plus ?
- non / il y a certainement les connotations qui sont différentes / il y a / on travaille l'esprit / euh l'esprit / la mentalité du pays xxx / MOI je préfère (la littérature française ?) / c'est là où il y a effectivement le véritable vocabulaire / qui n'a pas été encore affecté par xxx je préfère ça / avec un autre texte / avec un troisième texte / ça c'est le summum / et après ça tu lis + un texte de : Ben Jelloun / de Wajdi Mouawad xxx le euh je ne sais pas quoi là / tu vas trouver qu'il y a entre la façon de s'exprimer à lui xxx
- xxx le standard c'est la référence
- MOI je préfère / moi je préfère / c'est pourquoi quand vous m'avez demandé xxx un texte intégral xxx il n'y a pas autre chose ?
- pour vous c'est intéressant de travailler le texte francophone ↗
- oui mais n'empêche que + par exemple actuellement / nous avons à côté de la littérature française / il y a la littérature maghrébine / il y a la littérature africaine / c'est TRES important / et il ne faut pas que MOI / en tant que professeur de littérature française / que j'aie avoir recours par exemple à une pièce xxx / et après quand je lis après ça avec

Nermine / euh la le la dramaturgie maghrébine / tant mieux + ça c'est un rajout / mais l'essentiel + a été pris avec le texte français / pour MOI / ça peut être tout à fait différent avec quelqu'un d'autre

- bon je vous remercie infiniment

3.2. Entretien Prof. 2

- xxx ça commence avec une question sur la manière avec laquelle vous envisagez le rôle de la littérature en classe de langue / comment vous trouvez euh + quel rôle vous donnez à l'enseignement de la littérature en classe de langue ↗
- NORmalement + je n'utilise pas de textes littéraires en classe de langue / par exemple atelier d'écriture + euh tout simplement parce que les étudiants ici étudient BEAUcoup de littérature / dans les cours de littérature / de textes / de dissertation etc donc je considère qu'ils ont quand même un bagage littéraire + ASSez important / et que je dois me concentrer sur autre chose
- mais d'une manière générale + ça peut avoir quel rôle ↗/ le fait d'enseigner la littérature à nos apprenants + qui sont censés être de futurs enseignants ↗/ selon vous c'est dans quelle visée qu'on fait ça ↗/ qu'est-ce que ça peut leur rapporter en plus ↗
- ++ plusieurs choses + premièrement euh une culture générale / quand même quand on le français comme quand on enseigne l'arabe l'espagnol ou autre / on transmet la langue mais aussi une culture
- mm
- et la littérature française fait PARTIE / mais une partie seulement / de cette culture deuxièmement / la littérature peut donner des modèles + de: bonne écriture / de bon style / de beau style euh qu'on va pas trouver nécessairement dans le journalisme / ou moi-même en tant que professeur qui parle / donc c'est aussi des modèles + euh et puis bien sûr on peut utiliser des textes littéraires pour faire des xxx écrites ou orales / c'est simple / que moi je préfère / comme ils en font déjà beaucoup / me baser sur + soit le français de tous les jours / soit le journalisme / soit les médias / c'est-à-dire un français que je dirai plus VIVANT / et plus PERTINENT à la vie quotidienne
- d'accord + donc ce sont des modèles linguistiques disons ↗/ des modèles finis ↗/ euh et même temps ça leur rapporte le côté culturel + qui peuve [sic] leur faire défaut
- **vous parlez de la littérature là + du texte littéraire**
- **des modèles de langue**
- **oui**
- **linguistique**
- **oui oui** et autres choses / civilisation bien sûr + etc.
- et euh je pense que vous avez déjà répondu à cette question / est-ce que vous travaillez le texte littéraire en dehors des cours consacrés à la littérature ↗ / vous venez de me dire qu'ils ont assez fait de littérature ↗
- dans ce département actuellement + la façon : que se font les choses / ou vu le cursus actuel
- mm
- c'est-à-dire que je pourrai me trouver un jour / ou ailleurs où les matières ont changé et je change d'avis / mais je considère que vu LEURS besoins / et que leur niveau langagier est plutôt faible / dans l'ensemble n'est pas très bon / je trouve que faire encore de la littérature en PLUS : n'est pas vraiment prioritaire
- d'accord + est-ce que vous faites de distinction entre les cours de littérature / et les cours de textes littéraires ↗ parce que j'ai remarqué qu'il y en a pas mal qui font cette distinction là ++ quand je leur dis : je travaille sur l'approche du texte littéraire on me dit mais : nous on donne un cours de littérature xxx donc / est-ce que vous aussi vous faites cette distinction ↗
- j'ai l'impression + que puisqu'on a donné + deux noms différents + à ces matières + logiquement parlant quelque part il faut qu'il y ait une distinction / sans ça on n'aurait pas donné deux nominations différentes / deux appellations différentes / à ces deux matières et en même temps en deuxième année / en troisième année par exemple / les étudiants étudient d'une part + les textes chez un professeur / et d'autre part la

- littérature chez un autre professeur / donc + ça suppose qu'il y a une différence / donc + quelle est la différence ↗ / c'est un choix ou une décision peut-être un peu personnelle / je ne sais pas si ça répond à votre question ou pas ↗
- d'une manière générale / est-ce qu'il y a quelque chose qui : / sur laquelle repose cette distinction qu'on fait toujours dans nos départements ↗ ça c'est un cours de littérature / ça c'est un cours de textes ↗
 - je pense que d'une manière générale la littérature c'est plus GLOBALE / c'est-à-dire la vie des écrivains / les courants littéraires : / l'œuvre globale de l'auteur / probablement la thématique etc etc / tandis que si on dit textes / c'est vraiment pour faire une analyse + beaucoup plus proche du texte / mais MOI personnellement lorsque j'ai enseigné la littérature / j'enseigne actuellement la littérature francophone / j'ai aussi parfois enseigné la littérature du 19^{ème} siècle / j'ai tendance à me baser beaucoup sur des extraits ou des citations pour illustrer ce que je veux dire + plutôt que de parler de théorie un petit peu / je ne peux pas dire dans le vide mais d'une manière abstraite / mais ça c'est un choix personnel peut-être
 - d'accord et : est-ce que vous préférez travailler des extraits ou des œuvres intégrales ↗
 - ça dépend / ça dépend du temps à ma disposition
 - le traitement que vous allez réserver à une œuvre intégrale ↗
 - bon une œuvre intégrale ↗ / si je vais l'étudier xxx qui représente xxx ou bien un autre aspect xxx c'est-à-dire bien sûr s'il s'agit d'un poème ou d'une nouvelle c'est assez facile mais si on va prendre un roman xxx de l'auteur ou de l'œuvre xxx notamment Senghor donc également j'ai éliminé/ à part ça / j'ai établi mon programme premièrement parce qu'ils allaient / les étudiants allaient rencontrer cette matière pour la première fois avec moi / j'ai commencé par une introduction générale et théorique / que je suppose qu'ils ne vont répéter avec mes collègues / bon ça ça fait partie environ d'un tiers de mon programme ↗ / et ensuite j'ai fait un choix euh d'élimination et un processus <inaudible> alors là j'ai choisi un auteur suisse / peut-être parce que je voulais leur montrer / et je savais que ils allaient faire euh / ils allaient travailler des auteurs de l'ex empire + colonial français / et je voulais leur montrer que pas tout le monde qui n'est pas français mais qui écrit en français est + forcément + un ancien euh / ou vient d'un pays de l'ancien colonie / c'est-à-dire que c'est plus vaste que ça xxx et les enjeux euh
 - d'une manière générale / quels sont les modalités d'exploitation que vous (réservez à un texte littéraire et que vous ne réservez pas à un texte non-littéraire ?)
 - plusieurs + si c'est un texte littéraire / je dois déjà quand même + parler un petit peu de l'auteur + hein de son œuvre en général et aussi peut-être de sa vie : mettre dans le contexte du siècle ou du courant artistique romantisme / réalisme ou autre / si je vais prendre un article de journal / c'est pas très probable que je parle du journaliste : / ni du siècle / ni d'un courant artistique / donc il y a déjà ça + comme contraintes / ou comme optiques / qui est je pense fondamentales
 - xxx contextualisation d'abord
 - contextualisation du siècle / de l'auteur / du courant artistique etc qui fait que c'est considéré comme de la littérature par rapport à un texte <inaudible>
 - et le texte lui-même ↗
 - le texte lui-même ↗/alors là ça dépend du texte bien sûr / et quelles sont les qualités littéraires de ce texte / alors là ça dépend si on va travailler avec des étudiants de la première année qui sont en général faibles soit qu'ils n'ont jamais travaillé la littérature avant / je vais commencer un petit peu avec les b a ba ou des choses assez simples / si on travaille avec la troisième ou la quatrième année c'est plus TECHNIQUE / par exemple si je travaille le théâtre je vais parler de didascalies de de etc etc / ça sera plus technique comme analyse / donc ça dépend du niveau des étudiants : et aussi dans leur progression des études ici au département
 - quelles difficultés vos étudiants rencontrent-ils souvent lorsqu'ils ont affaire à un texte littéraire ?
 - ben + celle qui me vient à la tête le plus + c'est qu'ils n'ont pas l'habitude de lire / excuse-moi en Egypte / c'est comme on lit pas / on n'a jamais pris cette attitude / les générations actuelles en tout cas + ne lisent pas que ça soit en français ou dans leur

- langue maternelle l'arabe / donc déjà la pratique de lire pour eux ↗ / c'est un petit peu comme s'efforcer de faire un sport qu'on n'a pas l'habitude de faire
- mm
 - en plus + si on leur donne un texte littéraire ↗ / c'est déjà un texte qu'ils ont moins l'habitude de lire qu'un texte journalistique probablement qu'ils lisent de temps en temps des articles de journaux dans leur langue maternelle / donc l'idée même / le style la structure du texte est pour eux quelque chose d'un petit peu familier pour eux c'est vraiment : euh on commence à zéro pratiquement donc c'est pas + juste seulement + linguistique / c'est vraiment la lecture en tant que lecture qui est pour eux + malheureusement + une pratique plus ou moins nouvelle + liée aux circonstances que vous connaissez Dahlia
 - et du moment qu'ils sont en classe ils sont obligés de lire / là une fois qu'ils commencent à lire / quelles sont les difficultés contre lesquelles ils buttent le plus souvent ↗
 - vous parlez de la lecture en classe ↗
 - oui
 - ça commence par la lecture à haute voix / j'essaye toujours un petit peu de les faire lire à haute voix parce que leur français n'est pas : / leur français oral n'est pas très couramment [sic] quoi / pour la prononciation : prendre en considération la ponctuation euh : en fait je ne fais pas mal xxx là-dessus que ce soit à propos d'un cours littéraire ou un cours de langue / hein / et ENSUITE peut-être + bon il y a le vocabulaire / ça c'est clair / mais aussi + souvent dans les textes littéraires + il y a le sens : direct si vous voulez / mais il y a aussi toutes les connotations / ça vous le savez-vous-même / il y a plein de connotations / que ça soient des connotations / des sens seconds / de l'ironie / de la satire / de : des références culturelles etc / ça + ils n'ont pas du tout + ce bagage avec eux / il faut essayer pourquoi + est-ce que + ce mot-là est en italique / vas-y réfléchis / pourquoi entre guillemets / pourquoi est-ce que xxx / la bonne fois qu'ils vont faire xxx
 - (est-ce qu'un cours de littérature peut contribuer au développement de la compétence orale de l'apprenant ?)
 - ça dépend du déroulement de la classe + selon moi + dans le sens que si le professeur se base énormément sur l'idée de déclencher la parole / de les faire parler / et aussi de leur donner confiance / c'est-à-dire si un étudiant me dit je pense que Mme Bovary elle fait ceci dans deux heures et quart : xxx/ c'est une fois par semaine par matière
 - si vous voulez sauf que là pour la francophonie je commence par le sens du mot qui n'était pas du tout littéraire la mention du mot / le sens géopolitique xxx ne les concerne pas du tout xxx pour des raisons xxx qui ne veulent pas qu'on les nomme ainsi : pourquoi d'autres oui : et ensuite oui l'histoire littéraire dans le sens que la littérature francophone comporte des xxx
 - ça a toujours un impact quel que soit la culture de la personne
\$\$\$
 - ça a marché ↗
 - oui + ça a marché
 - je suis pas sûre que je pourrai vous donner les mêmes réponses
 - c'est pas grave / je pense qu'on était arrivé à la question sur la manière avec laquelle vous remédiez aux déficiences linguistiques et culturelles de vos apprenants
 - ça va
 - et si je me rappelle bien / vous m'aviez parlé / pour les déficiences culturelles / que vous les mettez dans le bain / que vous essayez de : reconstruire le contexte de l'œuvre ou des xxx
 - oui oui ça c'est pas la littérature / mais c'est essayer de donner le contexte de l'œuvre oui / le contexte historique xxx quel qu'il soit / oui
 - et pour les déficiences linguistiques ↗
 - ++ xxx de plusieurs manières / là vous parlez de quel sujet ↗ / du texte littéraire ↗
 - oui
 - on va carrément travailler le vocabulaire /// donne-moi une question et je réponds

- la question d'après / c'est est-ce que : / oui / comment le fait de travailler un texte littéraire peut servir au développement de la compétence orale ↗ des apprenants ↗/ vous m'aviez répondu / en engageant une conversation / en les incitant à prendre la parole
- oui c'est ça essentiellement / en les incitant à prendre la parole / mais ça dépend aussi des qualités du texte / euh : déjà lire à haute voix / lire à haute voix le texte / si le texte lui-même s'y prête / c'est-à-dire si c'est un français contemporain / un texte moderne / on peut : discuter autour du texte / les faire reprendre certains thèmes / que veut dire l'auteur par tel mot ↗/ c'est-à-dire les faire reprendre certains éléments du texte + pour : les assumer à leurs propres / eux-mêmes / et s'exprimer selon leurs idées
- et : je vous avais posé une question à propos de l'histoire littéraire / et si vous lui consacrez des cours / et si je me rappelle bien / vous m'avez répondu que c'est un peu au début / juste pour + contextualiser les choses
- oui / voilà / littérature francophone / oui je consacre un cours au début / un cours et demi / mais à l'histoire littéraire / c'est un survol où je fais un arrêt sur certains éléments / c'est tout
- dans quel sens ↗
- dans quel sens ↗ / le sens du mot francophonie même / comment son sens a évolué / et avec cette évolution du sens du mot les connotations / connotations politiques / connotations de tiers monde / de colonisation / d'impérialisme / de métissage / et c'est une connotation qu'on trouve dans le mot mais qui va se refléter dans la littérature elle-même / donc quand j'arrive à la littérature francophone / pourquoi certains auteurs + qui écrivent en français / mais qui ne sont pas de la France / refusent ou rejettent cette expression / parce qu'ils considèrent que ça ne les concerne pas / ou + par contre + que + les connotations + vraiment euh : ne les regardent pas et qu'ils ont une identité autre / je leur donne des exemples pour concrétiser bien sûr
- vous partez d'une introduction très générale / **puis vous vous**
- **assez + après je donne quelques exemples** / par exemple + littérature CREole / littérature canadienne ou québécoise / je mentionne Senghor /et après je m'axe sur un auteur + que je travaille pendant quatre ou cinq semaines / ça dépend / et ensuite / ma collègue prend la relève pour cette matière / et elle travaille d'autres auteurs
- mais cette fois-ci vous n'avez pas lu le roman / je pense ↗
- oui + mais ça c'est les circonstances dues à la révolution / le fait qu'on a sauté / qu'on a remis les cours pendant quatre semaines / donc tout un mois est tombé euh : / et en plus on va avancer les examens de deux semaines / donc vraiment + c'est un enseignement un petit peu tronqué / dans toutes les matières / je leur ai donné le roman / normalement + je fais des pauses sur des extraits et on passe trois semaines là-dessus / ou trois cours
- xxx parce que les examens seront / on va pas les avancer
- peut-être / écoutez / la situation change au jour le jour / je dois prendre mes précautions pour être sûre que j'ai couvert certaines choses avec les étudiants / et que je puisse faire un examen qui correspond à ce qu'ils ont réellement fait / et non au programme d'habitude / si je ne l'ai pas fait comme ça
- et euh : est-ce que vous prenez en compte la subjectivité + de vos apprenants / et quelle manière ↗
- je prends en considération + une certaine subjectivité / premièrement + leur bagage culturel / c'est-à-dire si je leur parle d'un sujet dont ils ne savent absolument rien / parce que c'est une culture totalement différente / je dois bien sûr contextualiser ++ cela / autre chose + j'essaie souvent de trouver des analogies / des parallèles / alors en ce qui concerne la littérature francophone / il y a une analogie + assez flagrante selon mon point de vue / c'est la fait que / pour beaucoup d'auteurs dits francophones / le français est une seconde langue / est une langue qu'ils ont appris + lorsqu'ils sont allés à l'école / le français correct de France dans les livres de grammaire etc / et que chez eux à la maison / ils parlent en fait une autre langue que ça soit le berbère / l'arabe / un patois français / créole / le dialecte / le français du Québec etc / et je fais l'analogie / ici parce que ce sont des étudiants assez homogènes dans le sens qu'ils sont tous égyptiens / entre l'arabe dialectal égyptien + et leur langue maternel / et l'arabe classique littéraire

- ou ***fousha*** ou standart qui est une langue vraiment très différente / et une langue seconde / euh je préfère cette analogie
- donc je ne poserai pas la question sur la culture d'origine / parce que vous venez d'y répondre / ni sur la dimension interculturelle / parce que vous venez de dire que vous faites des : parallélismes + du moment que ça se prête euh :
 - oui oui + du moment que ça s'y prête / oui oui
 - et euh : oui je vous reposerais la question sur l'atelier d'écriture littéraire / est-ce que vous en avez fait ↗ / est-ce que vous envisagez de faire ↗ / et dans quel cadre ↗
 - je n'en ai pas fait + parce que ce ne sont pas les matières qu'on m'a demandé d'enseigner / et pas parce que j'ai refusé ++ j'envisage pas d'en faire / parce que ce n'est pas sur le programme + mais j'enseigne dans un cadre spécifique / c'est pas que je suis contre
 - je pense que vous avez été chargé de cours d'atelier d'écriture / je pense
 - oui j'enseigne l'atelier d'écriture / oui mais pas d'écriture littéraire / donc je ne fais pas de littérature du tout dans ce COURs + et c'est un choix conscient + de toute façon / ce n'est pas la matière + parce que + il y a énormément de littérature / de textes / d'histoire littéraire / dans d'autres matières + ils ont vraiment besoin / selon moi / d'avoir ces courants actuels + qu'on trouve pas forcément chez Balzac et Victor Hugo
 - +++ est-ce que vous considérez que le texte francophone + est délaissé au profit du texte littéraire français ↗
 - ++ je ne présenterais pas la question ainsi + c'est pas vraiment + qu'il est délaissé consciemment + premièrement / les statuts que nous avons ici en Egypte / ou dans cette institution / date de + 30 ou 40 ans ↗ je ne sais pas exactement ↗ lorsque la littérature francophone n'était pas une matière reconnue + et : courante dans le monde entier + et pour changer les statuts / ici en Egypte + les procédés bureaucratiques et légaux + sont vraiment la croix et la bannière / MAIS + quand on a eu l'occasion de changer les statuts + il y a environ 4 ans maintenant + ou 5 ans + je ne sais pas exactement / on a eu la volonté + de moderniser un petit peu les matières + et donc on a introduit la littérature francophone sur deux années / un semestre deux années / c'est-à-dire le deuxième semestre de la 3^{ème} année / et le deuxième semestre de la quatrième année / ce qui n'est pas mal + vu qu'avant ça + il n'y avait pas du tout / hein ↗ selon moi + bon je pense que ça répond à votre question / en ce qui concerne + délaissé / il y a juste une autre chose que j'aimerais mentionner / la littérature en cours du 16^{ème}, 17^{ème} et 18^{ème} siècles la littérature francophone n'a pas beau-coup de SENS avant cette période / et je ne dis pas qu'elle n'en a pas aucun / mais n'a pas beaucoup de sens dans cette période / c'est-à-dire avant l'époque moderne / parce que + elle est reliée à l'histoire coloniale de la France
 - vous considérez donc que la situation maintenant + c'est + mieux qu'avant ↘
 - beaucoup mieux + oui
 - et suffisant ↘ /et : à quoi est dû ce :: + comment dire ↗ cette tendance à mettre de côté / ou bien à marginaliser un peu la littérature francophone ↗ ++ parce que ça reste quand même marginalisée + deux semestres sur huit + ça reste quand même marginalisée
 - euh + oui + c'est-à-dire que vous aimeriez qu'elle soit xxx par exemple en première année et en deuxième année ↗ / premièrement par manque de temps / et n'oubliez pas + que c'est ici la faculté de pédagogie + ou presque un tiers des matières données en 3^{ème} et en 4^{ème} année sont des matières pédagogiques / les matières qui sont consacrées à la littérature sont de toute façon proportionnellement réduites
 - oui + ça va empiéter sur les cours de littérature proprement dite + et pas les autres spécialités + ni pédagogie / ni langue / ni FOS
 - pédagogie ↗ a toujours un certain droit dans cette faculté / et + il y a + chez Nous / on est d'accord / ou on n'est pas d'accord / un accent sur tous les cours de langue que ça soit grammaire / ou traduction
 - oui + mais si jamais on donne plus de temps au texte littéraire francophone ça sera pas au dépend des autres matières / mais au dépend des heures consacrées au texte littéraire français
 - probablement oui / probablement

- pourquoi ne pas ↗ / parce que là / ils ont / je pense / par semestre deux cours de littérature française / l'un littérature et l'autre texte littéraire français
- non + je crois que / c'est pas tout-à-fait / je pense que c'est pas tout-à-fait ça + il y a un cours de textes + chaque semestre
- oui
- mais le cours de littérature / c'est UN semestre par année
- mais le cours de textes + c'est textes littéraires ↘
- oui oui ceci pour le premier semestre / pour le deuxième / un cours de textes / donc ils ont en tout et pour tout / je pense
- 3 cours par année
- oui + dont un + c'est la littérature / et deux ce sont les textes / je ne suis pas sûre pour la quatrième année / il faut vérifier
- déjà + **ça fait 12**
- **12 oui**
- ça fait 12 heures
- mais + il faut vérifier + pour être sûre de l'information
- donc s'ils prennent de ces 12 heures là
- je crois qu'en 4^{ème} année / ils ont seulement 2 + je suis pas sûre + une fois textes / une fois littérature
- oui + mais en 4^{ème} année / il y a la critique littéraire + c'est toujours de la littérature
- et ils ont plus de matières pédagogiques + en plus
- je ne parle pas de matières pédagogiques + je parle juste des cours consacrés à la littérature / parce que littérature / textes littéraires / critique littéraire / ça ne fait pas moins de 12 heures je pense + donc déjà 12 heures par année + c'est pas mal / si on en prend 2 ou 3 heures pour
- moi je suis pas contre l'idée / moi je suis pas contre l'idée de faire / d'ajouter un cours en plus / en 2^{ème} année de littérature francophone ++ non + je suis pas contre + mais là encore il faut réfléchir / il faut pas donner uniquement de la littérature maghrébine + il faut vraiment faire le tour du sujet / si moi / si / si / j'ai une collègue en 4^{ème} année + qui se consacre plutôt + à la littérature maghrébine / j'ai une autre collègue qui se consacre à la littérature africaine / il faut prendre en considération + par exemple ++ la littérature d'ailleurs / donc il faut voir ça + d'une manière un petit peu équilibré + puisque dans les autres cours de littérature + on répartit ça par siècle ↗ et par genre ↗ / donc la littérature francophone / on peut répartir par exemple + par aire géographique / il faut qu'ils réfléchissent à ce suj- à ce thème là aussi
- mm + je vous remercie

3.3. Entretien Prof. 3

- J'ai d'abord une question + sur la manière avec laquelle tu envisages le rôle + que peut avoir l'enseignement de la littérature dans un contexte de français langue étrangère ↗ / quel rôle tu donnes à l'enseignement de la littérature ↗ / pourquoi vous l'enseignez au département + selon vous ↗
- tout d'abord / d'après moi / je pense que c'est + c'est le département de la langue et de la littérature françaises / donc nous ne pouvons pas laisser tomber la littérature / il faut enseigner la littérature euh : mais d'après le niveau des étudiants qui viennent des écoles ces jours-ci je pense que + la littérature est un moyen qui permet d'améliorer le niveau de la langue / qui permet d'enrichir le vocabulaire chez les étudiants / parce que le niveau + ces jours-ci est très très faible
- donc c'est dans une visée linguistique ↘
- c'est dans une visée linguistique ET CULTURELLE également
- mm comment ça peut être dans une visée culturelle ↗
- dans une visée culturelle / parce que les étudiants vont saisir la différence entre par exemple / à travers / une œuvre littéraire est toujours le miroir de la société de l'époque
- mm
- à travers l'étude d'une œuvre littéraire / que ça soit une pièce de théâtre / un roman / ils ont / ils vont / pardon / saisir la différence entre la société du 17^{ème} / la société du 18^{ème}

- / l'évolution de la société à travers les siècles / voilà pourquoi je parle d'une visée culturelle
- bon / est-ce qu'il t'est arrivé de travailler un texte littéraire + en dehors des cours spécialisés de littérature ↗ / consacrés entièrement à la littérature ↗
 - non + pour moi je n'enseigne que la pensée arabe et : le roman / donc c'est toujours un seul roman que je travaille tout au long de l'année et la pensée arabe bien sûr c'est pas :
 - **et t'as jamais été chargée de cours d'expression écrite**
 - **parfois les cours d'expression écrite l'année dernière**
 - **ou t'as fait usage de textes**
 - **non + non c'était des exercices** / à cause du niveau des étudiants également / à cause du niveau des étudiants
 - donc vous préférez éviter le texte littéraire / tant que c'est un cours de littérature
 - oui oui
 - d'accord / est-ce que + là dans le département + vous faites une distinction entre un cours de littérature et un cours de texte littéraire ↗ + parce que j'ai remarqué qu'il y en a pas mal + chez nous à Pédagogie / qui font cette distinction-là / et + pas seulement à pédagogie parfois c'est dans d'autres universités
 - +++ je pense que + à partir / oui à partir de la première année il y a des cours de roman / des cours de théâtre / et il y a des cours de textes
 - mm
 - un cours de textes PERMET au professeur ET au étudiant de travailler plusieurs textes de plusieurs auteurs + c'est totalement différent d'un cours de roman par exemple / où on travaille un seul roman faute de temps / et des événements qui arrivent actuellement
 - oui / mais
 - mais un texte littéraire ça + ça donne l'occasion au professeur de comparer plusieurs textes / de travailler plusieurs textes / plusieurs auteurs / plusieurs courants littéraires / c'est ça la différence d'après moi / **mais je trouve que c'est toujours la même méthode**
 - **c'est le même traitement que vous allez**
 - **c'est le même traitement** / c'est le même traitement parce que : on travaille par exemple : ici quand je travaille La Princesse de Clèves avec mes : étudiants / je / d'abord on lit / les étudiants préparent le chapitre / ils lisent le chapitre / et ensuite je choisis quelques textes de chaque chapitre / et on travaille tout ce qui concerne ce texte / les procédés stylistiques / les idées / les champs lexicaux / je ne sais pas quoi / euh quand on travaille + des textes littéraires séparés / ce ne sont pas d'un même auteur / c'est toujours la même méthode
 - d'accord + parce qu'il y en a qui m'ont dit que : du moment qu'il s'agit de textes littéraires éparses / on se centre PLUS sur l'analyse du texte / que dans le cadre d'un cours de roman / de théâtre de je ne sais quoi / dans lequel on survole plutôt euh :
 - euh : quand il s'agit d'après moi d'un cours de roman par exemple / où on ne travaille qu'un seul roman / une seule œuvre / c'est plutôt / c'est beaucoup plus approfondi / parce que nous sommes toujours dans le cadre d'un même roman / ce sont toujours les mêmes personnages ↗ / il y a une sorte d'accumulation / aujourd'hui on a cette information / c'est une information qui va servir euh : par la suite ++ pour moi c'est plus utile de travailler un roman en entier / ou une pièce de théâtre en entier que travailler des textes
 - là vous préférez travailler une œuvre intégrale qu'à travailler des extraits + qui n'ont pas de rapport direct
 - ici + ici il y a des avantages et des inconvénients / et ici il y a des avantages et des inconvénients / euh : travailler des textes littéraires séparés / éparses pour moi c'est euh : ++ c'est la variété + c'est la variété / mais euh : travailler un roman en entier / c'est beaucoup plus profond
 - d'accord
 - parce que les étudiants vont comprendre l'évolution + du caractère de chaque personnage / comme je viens de le dire maintenant / quel est l'élément déclencheur ↗ / quelle était la situation initiale ↗ / mais quand on travaille un seul texte on ne peut pas : dire tout ce qui concerne le texte

- mm c'est tronqué du contexte
- c'est centré sur le texte qui est devant eux / mais quand c'est un roman non on peut travailler xxx / de l'influence de ce texte sur le cours des événements
- d'accord / et comment tu fais pour choisir les textes littéraires que tu vas travailler en classe ↗ / par textes je + je désigne les extraits et les œuvres intégrales / les œuvres intégrales
- les œuvres intégrales + je choisis les œuvres les plus connues / les œuvres qui ont marqué l'époque / les œuvres clés de cette époque / euh pour le choix des textes euh : ce sont les textes également clés / les textes les plus importants de l'œuvre / comme je viens de le dire / les textes qui modifient le cours des événements / où il n'y a pas beaucoup de détails / ce sont des textes décisifs dans le cours des événements
- donc tu préfères travailler les classiques de chaque siècle ↗
- oui
- est-ce que c'est un choix que tu fais ↗ / ou bien t'es obligé en quelque sorte ↗
- je suis obligé en quelque sorte / mais pour être franche avec toi / j'ai pas essayé de changer / c'est La Princesse de Clèves que j'ai étudié / que j'enseigne / mais j'ai pas essayé de changer
- d'accord xxx euh : quels genres de difficultés tes apprenants rencontrent le plus souvent lorsqu'ils ont affaire à +
- **un texte littéraire** ↗
- **un texte littéraire**
- la langue / le style dans lequel le texte est écrit / surtout avec le niveau des étudiants qui laisse à désirer et avec : je ne sais pas / ils ont à l'école / ils n'ont pas étudié + comment analyser un texte littéraire / comment aborder un texte littéraire / comment aller chercher les informations / la lecture / c'était toujours + les 4 leçons de grammaire qui se répètent / 4 ou 5 leçons / style direct et indirect / pronom personnel / pronom relatif / mais : / pour moi c'est la difficulté
- majeure
- oui + c'est la difficulté majeure
- et comment tu fais + pour remédier à leurs déficiences + que ça soit linguistiques ou culturelles ↗
- déficiences linguistiques / j'essaye de donner /// j'essaye d'expliquer la phrase de différentes manières / de donner un synonyme par exemple au mot qu'ils n'arrivent pas à comprendre / parfois je m'explique en arabe / si je n'arrive pas à bien expliquer le sens en français ↗ / déficiences culturelles / j'essaye parfois de donner une vue globale + du siècle par exemple / de l'œuvre / des situations politiques / parfois j'ai /// parfois / j'ai recours à des : rapprochements / des parallèles / par exemple je donne un exemple de la civilisation + par exemple du contexte en Egypte / comme je viens de dire maintenant / j'ai parlé du bal + qu'est-ce que vous faites / vous / quand vous assistez à un mariage par exemple ↗ / donc j'essaye de rapprocher l'idée
- mm /// bon euh : est-ce que vous pensez que le fait de travailler un texte littéraire ça peut contribuer + au développement de la compétence orale de l'apprenant ↗
- oui
- comment ↗
- travailler des textes leur permet d'acquérir un vocabulaire nouveau / de saisir des tournures / des expressions ce qui améliore leur niveau linguistique
- oui + leur niveau linguistique à l'ECRIT / mais à l'oral / est-ce que ça permet de les faire évoluer ↗
- oui / comme quand je leur demande est-ce que vous avez compris ↗ / je leur donne le temps de s'expliquer / d'exprimer les idées qu'ils ont retenues
- d'accord + est-ce que tu consacres par moments des cours à l'histoire littéraire ↗
- non + faute de temps / faute de temps / parfois je donne un cours introductif / un cours introductif / TOUT à fait au début du semestre / où je parle de l'écrivain / de l'auteur / du statut + par exemple moi j'enseigne le roman au 17^{ème} siècle / je parle du statut / du roman au 17^{ème} siècle / comment les gens considèrent ce genre littéraire / mais c'est un seul cours faute de temps surtout : ce semestre
- mm / mais tu considères que c'est important

- Oui c'est important / c'est important / je ne peux pas la laisser tomber
- D'accord euh : est-ce que tu penses que tu prends en compte la subjectivité des apprenants ↗
- euh :: + je pense que le niveau des étudiants est plus ou moins homogène
- non / leur subjectivité + c'est-à-dire ce qu'ils ressentent / ce qu'ils pensent
- +++ ce qu'ils pensent ↗ / je leur demande qu'est-ce que vous pensez de ce texte / qu'est-ce que / quelle est votre avis ↗ / quelle est votre opinion ↗
- et ils s'expriment facilement ↗
- non / pas facilement / à cause de leurs déficiences linguistiques
- mais j'ai remarqué euh : / pendant ton cours que tu leur donnes la possibilité de s'exprimer en arabe / tu ne censure pas vraiment l'arabe
- je ne censure pas vraiment l'arabe parce que ++ au début / au premier semestre ils ne voulaient pas parler + ni en français ni en arabe / moi je veux qu'ils expriment leurs idées que ça soit en français / que ça soit en arabe parce qu'ils étaient timides / ils avaient peur / c'était la première année / ils ne veulent pas participer / ils ont peur / le système universitaire diffère complètement du système scolaire / voilà pourquoi je les ai encouragés à parler parfois en arabe / moi-même je me permets parfois d'expliquer en arabe
- mm
- pour être franche avec toi
- bon euh : et comment tu envisage le rôle de la culture d'origine de l'apprenant ↗ / est-ce que tu lui fais de la place ↗ / tu fais référence à cette culture ↗ / tu viens de me dire que parfois tu fais des parallèles
- parfois je fais des parallèles / des comparaisons / entre par exemple l'œuvre que je travaille et une autre œuvre qui a + des ressemblances avec cette œuvre / un film / un feuilleton / même une chanson parfois / des des des exemples de la vie quotidienne / pour leur rapprocher l'idée
- d'accord / et tu penses que la dimension interculturelle + euh + a une certaine place dans tes pratiques de classe ↗
- oui bien sûr
- comment ↗
- à travers les rapprochements et les parallèles / qu'on fait en travaillant l'œuvre en question
- d'accord / est-ce qu'avant cela il t'est arrivé de mener un cours d'atelier d'écriture littéraire ↗
- jamais
- jamais ↗
- moi j'ai assisté à des ateliers / mais j'ai pas mené
- est-ce que si l'occasion se présente / tu aimerais le faire ↗
- oui
- pourquoi ↗
- parce que ça sera un atelier / ça ne fera pas partie des programmes enseignés / ça va me permettre de / ça va me donner l'occasion d'expliquer c'est quoi la littérature ↗ comment aborder un texte littéraire / faute de temps et j'insiste toujours sur le temps surtout avec les événements qui arrivent actuellement / on est obligé de terminer le premier chapitre pour passer au second chapitre / parce que les examens oraux / c'est toujours le temps qui presse
- mais vous n'avez pas de / dans le statut vous n'avez pas de cours qui s'appelle atelier d'écriture ↗
- non
- ça n'existe pas ↗
- **non + ça n'existe pas**
- **parce que : à pédagogie**
- **non malheureusement ça n'existe pas**
- **on a un cours d'atelier d'écriture** / mais quoiqu'on ait ce cours-là ++ on ne fait jamais de : d'atelier d'écriture littéraire / ce sont des ateliers d'écriture xxx
- de xxx

- oui
- non chez nous il n'y a pas / mais ça sera mieux je pense de xxx
- euh : est-ce que tu considères que le texte littéraire francophone + est délaissé au profit + du texte littéraire
- français ↗
- franco-français
- euh : + ici à la faculté / moi je n'enseigne pas la littérature francophone
- oui
- mais je pense qu'à partir de la troisième ou de la quatrième ↗ année / on commence le texte francophone / à partir de la 4^{ème} année / la littérature maghrébine / oui + c'est délaissé au profit de la littérature française
- mm et tu penses que : c'est à cause de quoi ↗
- euh ++ c'est à cause de quoi ↗ / nous / on a plusieurs matières / roman / théâtre / textes / c'est toujours le roman du 17^{ème} siècle / on est obligé de parler de parler du roman français au 17^{ème} siècle / le roman français au 18^{ème} siècle / le théâtre français au 20^{ème} siècle / c'est toujours la France / nous sommes plutôt dirigé vers la France / la littérature française
- oui et pourquoi se focaliser sur la littérature française ↗ / et délaissé / et mettre de côté la littérature francophone ↗ / pourquoi ne pas faire le roman francophone à côté du roman français ↗
- ++ le roman francophone ↗
- non je ne parle pas au niveau des enseignants / parce que du moment que dans le statut xxx
- xxx système établi
- ce sont les matières auxquelles on a affaire on doit / on est obligé quand on est chargé d'un cours de roman au 17^{ème} siècle de trouver un roman qui fait partie de ce siècle-là / mais + je parle d'une manière générale / ceux qui ont conçu ce statut-là / pourquoi est-ce qu'ils donnent plus de poids à la littérature française au détriment de la littérature francophone ↗
- je pense à cause de l'obligation toujours
- qu'est-ce qui
- c'est un système établi depuis des années et : ça y est + on ne pense plus à changer ce système xxx
- à un moment il arrive chez nous / chez nous à pédagogie / on change / je pense même qu'on le fait souvent / on change le statut / on ajoute des matières / on enlève des matières / et c'est toujours le même poids qu'on donne à la littérature francophone
- vous enseignez la littérature française depuis la première année ↗
- oui oui
- xxx vous procédez par siècle
- dans le temps on procédait par siècle
- et actuellement ↗
- maintenant / on procède par genre / donc c'est le roman du 17^{ème} au 20^{ème} / c'est le théâtre du 17^{ème} au 20^{ème}
- vous ne consacrez pas /par exemple / la première année + c'est le 17^{ème} **seulement** ↗
- **non + mais on va revenir au système des siècles**
- **ahah vous allez revenir**
- parce qu'ils ont considéré que le fait de travailler
- parce que vous avez découvert / que c'est mieux de travailler par siècle que de
- oui c'est ça / c'est vraiment ennuyeux pour les étudiants + de ne faire que de la poésie pendant une année
- ah
- rien que de la poésie / rien que du théâtre / quand même + à un certain moment ils en ont marre
- ah
- **donc ils ont pensé à revenir**
- **c'est plus varié**
- **à l'ancien système et procéder par siècle**

- **par siècle**
- mais : que l'on procède par genre ou par siècle / c'est toujours la littérature française / c'est la littérature de référence / c'est la littérature xxx
- oui oui
- et la littérature francophone xxx
- c'est une matière en 4^{ème} année xxx
- voilà + donc
- je pense plutôt que lorsqu'on parle de littérature francophone maghrébine / c'est que la littérature francophone maghrébine a émergé plutôt euh : je pense
- au 20^{ème}
- au 20^{ème} siècle / l'occupation / les protectorats / je ne vais pas passer aux autres types de littérature francophone / dans les pays africains par exemple
- oui + d'une manière générale / la littérature francophone c'est fin 19^{ème} / début 20^{ème}
- oui oui + donc pour la première année / la deuxième année je pense qu'on ne peut travailler que la littérature française / purement française
- on s'est imposé de ne travailler que le xxx alors que si on faisait xxx condenser 17^{ème} et 18^{ème} et qu'on donnait plus de temps à la littérature du 20^{ème} et 21^{ème} / on aurait peut-être plus de temps à les travailler
- peut-être / peut-être
- bon / je te remercie infiniment (rires)
- bonne chance et bonne continuation (rires)
- Merci

3.4. Entretien Prof. 4

- xxx le rôle de la littérature en classe de langue / comment est-ce que vous envisagez le rôle de la littérature ↗
- euh : le rôle de la littérature ↗ / la littérature c'est tout un monde / c'est-à-dire euh : ça élargit l'esprit / ça les aide à avoir de l'imagination / euh : ++ qu'ils aient différentes perspectives à analyser un texte / les étudiants / c'est-à-dire qu'ils aient des : / c'est-à-dire des informations sur tous les auteurs / tous les siècles / c'est un enrichissement sur tous les points de vue
- d'accord + donc vous la concevez comme un enrichissement de euh : l'imaginaire ↗
- oui
- de l'imagination
- oui en premier lieu c'est un enrichissement sur le plan de l'imagination
- ça aide à avoir un esprit critique / un peu ↗
- esprit critique oui / esprit d'analyse euh : ++ c'est tout
- d'accord / et est-ce qu'il vous est arrivé de travailler le texte littéraire en dehors d'un cours consacré à la littérature ↗
- non / jamais
- jamais ↗ parce que là tout le monde m'a répondu de la même manière / je ne sais pas pourquoi est-ce que + vous ne préférez pas aborder le texte littéraire en dehors de / vous / vous trouvez qu'ils ont assez des textes littéraires ↗ / vous préférez faire autre chose ↗ / surtout lorsqu'il s'agit d'un cours d'expression écrite et orale par exemple ↗
- non je n'ai pas eu l'occasion / c'est-à-dire / de donner un cours sur la littérature en dehors de l'université
- vous n'avez jamais eu de cours de langue ↗ / d'expression écrite ou orale ↗
- j'avais fait dans le temps + il y a plusieurs années de cela / mais la littérature est beaucoup plus intéressante
- d'accord / est-ce que vous faites de distinction entre un cours de littérature / et un cours de textes littéraires ↗
- ++ c'est-à-dire le traitement du texte ↗
- oui
- peut-être oui / la littérature / on va / par exemple dans un cours de littérature / on va euh : ++ parler peut-être de l'auteur / du courant littéraire auquel il appartient / de l'œuvre peut-être elle-même / mais aborder un texte littéraire comme une entité comme

- ça / dans son autonomie / peut-être je : me plonge dans le style plus / c'est-à-dire que je n'analyse peut-être le style de l'écrivain / les procédés stylistiques qu'il a utilisé
- donc quand c'est un extrait / vous faites une analyse plus détaillé du style
- oui quand c'est un extrait / donc je vais me coller euh : de plus en plus au style / les images qu'il a employé / son style / son écriture / mais quand c'est toute une œuvre / donc + on regarde plutôt la thématique par exemple
- d'accord / comment vous faites pour choisir le texte littéraire que vous allez travailler en classe ↗
- premier critère + la variété / donc je dois varier pour qu'ils aient + l'occasion d'aborder plusieurs / de connaître plusieurs écrivains / donc plusieurs courants littéraires surtout que le 19^{ème} siècle par exemple que je travaille est trop riche / il y a plusieurs / une grande variété / donc je prends des échantillons / des exemples de chaque courant littéraire pour qu'ils aient une idée de xxx et pour qu'ils euh : ne s'ennuient pas / qu'ils aient des connaissances donc + de plusieurs écrivains / c'est-à-dire leur façon de réfléchir
- mais le choix est opéré par vous / toujours
- oui
- vous pensez que c'est un peu + chimérique de laisser les apprenants choisir ↗
- euh : non + c'est pas chimérique / parce que au début du trimestre je leur posais la question / je leur / je leur dis qu'est-ce que vous préférez travailler comme écrivain / est-ce que vous avez par exemple envie de travailler un tel ou tel ↗ / donc ils m'ont rien dit (rires)
- pas de réponses
- pas de réponses parce qu'ils n'ont pas de répertoire riche pour me donner des propositions / donc j'ai dû les obliger + à mes choix
- euh : bon j'avais une question sur les modalités d'exploitation lorsqu'il s'agit d'un texte / d'un extrait / et lorsqu'il s'agit d'une œuvre intégrale / mais vous avez déjà répondu
- ça va
- euh : quelles genres de difficultés / vos apprenants rencontrent-ils / lorsqu'ils ont affaire à un texte littéraire ↗
- premièrement la langue / c'est-à-dire qu'ils n'ont pas un bagage de vocabulaire assez riche pour qu'ils puissent comprendre / c'est-à-dire la première lecture du texte / donc ils ont besoin de chercher dans le dictionnaire les mots difficiles / c'est la première difficulté donc la compréhension du texte / ensuite ++ en abordant un texte / les difficultés des étudiants ↗ / euh : ils n'ont pas l'esprit / c'est-à-dire ils n'ont pas la capacité d'imaginer le sens du texte / qu'est-ce qu'il veut dire / d'imaginer ce qu'il y a au-delà des lignes / ils sont collés au sens
- du mot à mot
- oui / au sens le plus le plus naïf / donc ils n'ont pas d'imagination / et ils veulent toujours aller / c'est-à-dire prendre l'information d'une source spécifique / Internet ou bien copier des livres / donc leur problème majeur dans cette matière-là / pour les extraits de textes / c'est qu'il n'y ait pas des œuvres critiques qui expliquent ces textes-là / donc voilà / elles n'arrivent pas à expliquer elles-mêmes le texte // à analyser / ils n'ont pas la patience d'analyser / ils veulent la chose comme ça + toute faite / donc ni la patience de comprendre / ni xxx aucune créativité vraiment
- et / et selon vous / la dimension culturelle du texte / ça ne leur pose pas problème ↗ / étant donné qu'il s'agit d'une culture AUTRE que + leur culture d'origine
- tout à fait / oui ça leur pose / c'est un grand problème pour elles / et elles ne font aucun effort pour dépasser ce problème / c'est-à-dire qu'ils sont très paresseux / ils ne veulent pas aller aux bibliothèques pour comprendre de quel courant il s'agit / aller / chercher / lire / ils ne sont pas motivés comme dans le temps
- bon ils s'attendent à ce que vous leur dites tout
- oui oui / expliquer tout / le courant / la biographie de l'auteur / oui
- mm / et donc pour : remédier à ces déficiences linguistiques et culturelles / vous faites le travail pour eux / pour elles ↗ / c'est ça ↗ / vous leur donnez le sens des mots / les allusions culturelles + qu'ils peuvent ne pas comprendre ↗
- je n'explique plus le sens des mots / parce que c'est leur travail / c'est la moindre des choses qu'ils peuvent faire / mais quand je vois qu'ils n'ont pas préparé par exemple / je

- suis obligé à : à expliquer l'arrière fond du texte / à leur donner par exemple un aperçu sur l'œuvre + de laquelle est tiré ce texte-là / pour qu'elles comprennent
- et s'il y a des allusions culturelles qui parsèment le texte ↗ / vous les expliquez ↗ / vous leur donnez des tuyaux ↗
 - oui je les explique / je suis obligé à expliquer / oui / je leur suggère parfois des livres à lire / pour qu'elles puissent s'expliquer elles-mêmes
 - mm / est-ce que vous pensez que le fait de travailler un texte littéraire / ça peut contribuer d'une manière ou d'une autre à développer la compétence orale de l'apprenant ↗ / ou bien texte littéraire et orale / ça n'a rien à voir ↗
 - par exemple / il y a une relation certainement / je pense qu'en les encourageant à prendre la parole pendant le cours / c'est-à-dire si elles n'ont pas préparé / voilà / je les incite à réfléchir pendant le cours / à dire à haute voix ce qu'elles pensent / par exemple
 - mm
 - donc un exercice / un petit exercice oral d'analyse / c'est-à-dire / oralement
 - est-ce que vous consacrez des cours à l'histoire littéraire ↗
 - euh : c'est pas que je consacre des cours / mais avant que je ne traite par exemple un auteur / je leur donne un aperçu sur : + sur par exemple le courant littéraire auquel
 - le contexte socio-historique ↗
 - le contexte historique et le courant littéraire auquel il appartient / le romantisme par exemple / le fantastique par exemple / tout ça / donc c'est une partie du cours
 - mm d'accord / est-ce que vous pensez que vous prenez assez en compte la subjectivité de l'apprenant ↗ + son côté subjectif ↗
 - son côté subjectif ↗ / dans quel sens ↗
 - c'est-à-dire ce qu'il aime / ce qu'il n'aime pas / ce qu'il pense : du texte / en dehors de l'analyse formelle du texte
 - oui je leur donne la liberté d'analyser / de dire des propositions / et j'accepte toutes les interprétations / puisque je la vois par exemple valable : / plausible / ça va / donc je l'accepte / c'est pour aussi les encourager à réfléchir / un tout petit peu qu'il ait cet accent personnel en analysant le texte
 - d'accord / et : / est-ce que : / comment vous envisagez le rôle de la culture d'origine de l'apprenant ↗ / est-ce que vous la prenez en considération d'une manière ou d'une autre ↗ / vous lui faites un peu de place ↗ /
 - parfois / vraiment / peut-être / je ne prends pas le contexte / par exemple ce qui se passe actuellement / par exemple l'œuvre qu'on étudie ensemble parfois il y a des ressemblances / euh:/ et parfois non / s'il y a une ressemblance / je la dis / pour qu'ils sentent + que la pièce est proche de notre temps
 - donc du moment que vous pouvez faire des parallèles
 - ah oui + je le fais
 - d'accord
 - surtout en politique / mais sans approfondir la chose
 - (rires)
 - on n'entre pas dans des conflits
 - oui / est-ce que vous avez déjà mené un atelier d'écriture littéraire ↗
 - non
 - est-ce que vous pensez qu'on peut le faire dans le cadre d'un cours de littérature ↗ / ou bien c'est trop ludique pour être introduit + dans ce cadre-là ↗
 - dans le cadre de la littérature ↗
 - oui / du moment que c'est toujours **un atelier d'écriture littéraire**
 - **un atelier d'écriture littéraire** ↗
 - oui / pasticher / faire comme / écrire à la manière de un tel
 - oui ça peut être pour les distraire un peu / pour changer l'ambiance
 - oui
 - xxx cours formel / peut-être
 - vous y avez pensé avant ↗
 - non j'y pas pensé / mais tu m'as donné l'idée (rires)
 - d'accord / est-ce que vous considérez que le texte littéraire francophone est délaissé au profit du texte littéraire français ↗ / le texte littéraire francophone ↗

- au profit ↗
- du texte littéraire français / ou bien on lui donne pas beaucoup d'importance ↗
- oui + on lui donne pas beaucoup d'importance / ici on ne l'étudie pas assez / tous les textes appartiennent aux auteurs français
- oui + et pourquoi + ne pas faire plus de places ↗ / selon vous ↗ / dans le contexte où l'on travaille ↗
- je ne sais / peut-être c'est l'habitude / c'est un manque de courage / par exemple / on n'est pas habitué à xxx auteurs francophones / mais il faut essayer quand même / il faut aborder ces auteurs là
- personnellement / ça vous intéresse de travailler la littérature francophone ↗
- euh : peut-être dans l'avenir / pas maintenant / pourquoi pas ↗
- qu'est-ce que ça peut leur apporter de plus ↗
- euh / peut-être des cultures plus proches de nous / par exemple / des pays arabes / je ne sais pas / ça sera une nouveauté / pourquoi pas ↗ / oui + pour les étudiants
- bon + je te remercie infiniment
- de rien Dahlia

3.5. Entretien Prof. 5

- ### j'avais d'abord une question + sur la manière avec laquelle vous envisagez ++ le rôle que peut prendre l'enseignement de la littérature dans votre département / pourquoi est-ce que vous l'enseignez ↗
- Vous savez ↗ / le rôle c'est enfin euh ++ avec la technologie / la technologie va occuper une très grande place dans l'enseignement de la littérature ++ enfin + quand je vais à Paris je saisis l'occasion de faire un bond à Sèvres : + à l'école normale des professeurs + et là je profite comme une étudiante très studieuse ++ enfin / je pose des questions à des professeurs qui m'enrichissent de leurs savoirs en ce qui concerne la méthode / sur ce + en ce qui concerne par exemple l'explication de textes et la traduction / je considère l'explication de textes et la traduction comme les DEUX matières les plus IMPortantes / matières majeures dans l'enseignement de la littérature et la langue française / et par exemple si l'histoire de la littérature de la civilisation ce sont des informations / des acquis sur / sur la civilisation / l'histoire littéraire d'un peuple / mais + pour SONDer / pour effectuer une plongée à l'intéRIEUR de la littérature française / l'explication de textes et la traduction révèlent toutes les richesses / et toutes les règles cachées / et tout :: je dis tout le subconscient **se révèle**
- **d'accord**
- et puis aussi / on a commencé ici : / toujours ici / c'est un département / c'est vrai / nous sommes une faculté de pédagogie ++ de province / néanmoins / nous voulons toujours être à la hauteur de notre tâche / à titre d'exemple + nous avons été les PRemiers / ou avec peut-être l'université du Caire à enseigner la francophonie / laissons de côté ce sujet / on va y revenir
- donc vous enseignez la littérature dans une visée linguistique ↘
- non + m- mais vous savez ↗ c'est pour faire / la littérature c'est / la littérature c'est quoi ↗ / la littérature c'est la vie d'une langue / la vie d'un peuple qui est attaché à sa langue / parce que + l'expression d'un peuple + c'est sa langue / c'est aussi sin i-den-ti-té première / s'attacher à sa langue / c'est / c'est ancrer son identité
- d'accord + mais c'est l'identité des français
- l'identité des français / le LIEU et la langue sont les deux prin-ci-paux
- d'accord / mais vos apprenants ici + qu'est-ce qu'ils gagnent à étudier
- oui mais vous savez ici pour une acquisition assez solide de la langue française / à titre d'exemple ++ nous allons enfin effectuer une xxx l'enseignement / la méthodologie de l'enseignement de l'explication de textes / c'est FINI / l- l- la méthode classique elle est REjetée surtout / en 4^{ème} année / on initie les étudiants ici / parce que vous s avez les étudiants + ne sont pas enfin / ont été formés dans des écoles + gouvernementales pas dans des écoles françaises etc / c'est pourquoi / au début on les forme etc / on les rapproche / ils doivent faire qu'on ait plus ample connaissance avec la langue française / alors en 4^{ème} année surtout + c'est fini + la méthode classique / traditionnel / est rejeté

- ++ il n'y a plus un texte / puis des questions sur ce texte / qui a écrit ce texte ↗ / quelle est l'idée ↗ / le fond / la forme ↗ / NON + et bien il y a TROIS textes à la fois / à titre d'exemple
- mm
- trois auteurs / disons Sartre / Yourcenar / et un troisième auteur // et + ou pose une question sur + comment ces trois auteurs là + se répondent en ce qui concerne la bibliographie / parce qu'il la bib- la bibliographie / c'est pas le fait de raconter son histoire / comment CHACun de ces écrivains / comment chacun s'écrit / se relève / et xxx comment ils se répondent / par exemple euh / un sujet + sur euh : ++ l'orient
- mm
- euh / trois écrivains / par exemple un écrivain euh / celui qui a écrit sur l'orient / par exemple Flaubert et un sujet / un thème précis / et à travers trois auteurs // alors ils sont à même de / de faire dialoguer les trois textes / il y a un dialogue entre trois textes / entre trois écritures / entre trois expressions / entre trois FORMES d'écriture
- mm
- et comment chacun ADMINISTrent la l- la règle / comment par exemple / on / on découvre que / que + un passé a la valeur d'un présent ou d'un futur / comment tout le mécanisme / tout le rouage de la langue apparaît + à travers l'explication de textes
- d'accord
- et aussi / ça / passons vite et allons à la traduction / la traduction c'est une matière excessivement importante
- mon objectif n'est pas la traduction / c'est juste le texte littéraire
- oui oui oui + parce que c'est le passage
- vous faites de la traduction pendant vos cours de textes littéraires ↗
- oui oui / non j'enseigne la traduction
- d'accord
- c'est le passage d'une langue à une autre
- d'accord
- c'est le dialogue d'une civilisation à une autre / c'est le dialogue d'une écriture à une autre / et la toile de fond + c'est quoi ↗ / c'est l'histoire et la civilisation de / d- d'un tel ou tel peup-/ du peuple cible au euh : peuple euh à laquelle on se répond
- d'accord / est-ce qu'euh / il vous est arrivé de travailler le texte littéraire en dehors des cours consacrés à la littérature ↗ ou bien au texte littéraire ↗
- le texte littéraire / oui / moi / enfin / toujours / euh j'ai : appris par mes grands professeurs qu'un professeur c'est toujours un chercheur / un perpétuel chercheur / alors également nous avons / et maintenant j'applique mes recherches sur la francophonie / la francophonie / la francophonie c'est pas seulement / c'est pas la plume / il s'agit pas d'une plume + autre que la sienne / et / un égyptien xxx / un maghrébin / un algérien / un tunisien / NON euh la francophonie + c'est autrement / la francophonie c'est aussi / il y a un brin de colonialisme / mais la francophonie aussi c'est dans l'intérêt de la langue française ++ pourquoi ↗ parce que : après la seconde guerre mondiale + et si vous vous rappelez + le nouveau roman et le nouveau nouveau roman / trois adjectifs / la littérature a encouru un très grand danger / c'était un rien + la perte / un Robbe-Grillet et tout ça / ils voulaient quoi ↗ gommer / d'ailleurs c'est le titre / il s'agissait d'un gommage / c'est le titre d'une de ces œuvres / les gommes / c'est le rien / c'est le vide / il voulait quoi ↗ il était à l'encontre de tout ce qui est traditionnel / pas de Flaubert / pas de / alors + c'était un danger + alors il fallait la sauver grâce à des contrées intactes / ces contrées intactes qui n'ont pas subi l'horreur de la guerre / l'Égypte / le nord de l'Afrique et l'Afrique elle-même / alors + les plumes / ces plumes étrangères + ont / ont sauvé la langue française / chacun d'eux a écrit / selon / a écrit selon / a fait révéler / relever la langue française + à travers sa plume ++ et / et aussi / il y a aussi un intérêt de part et d'autre ++ et puis aussi on a vu aussi comment l'apport de la langue française s'apprêtait à recevoir d'autres langues / il y avait un enrichissement de part et d'autre ++ la langue française + enfin + se redécouvrait / se revivifiait xxx une sorte de xxx de la langue française et aussi / la profondeur de la langue arabe ++ prenez par exemple un GRAND / GRAND écrivain / malheureusement méconnu / Ahmed Rassim ++ Taha Hussein a dit quoi ↗ / il POSSÉdait la langue française / alors lui-même + il a / il a inséré

- les proverbes / la langue arabe dans la langue française / comment cette langue française s'ouvrait à toutes les civilisations
- vous faites beaucoup de place à la littérature francophone ↗
 - xxx francophone
 - vous faites combien de cours ↗
 - 4 heures par semaine / 2 heures / mais en fait c'est 4 heures avec xxx
 - c'est sur combien de semestres ↗
 - surtout le second terme
 - pour la 3^{ème} et la 4^{ème} seulement
 - non pour la 3^{ème} / pour la 3^{ème} et la 4^{ème} année
 - pour la 3^{ème} année il s'agit de la francophonie / le nord et l'Afrique noire / le nord de l'Afrique / Algérie / Tunisie / Maroc / et l'Afrique noire + à titre d'exemple / Sénégal avec Léopold Senghor / Zaïre avec Clémentine xx et puis en quatrième année / c'est la francophonie + en EGYPTE seulement / oui
 - mm / c'est 4 heures sur un semestre
 - oui / et puis aussi à travers euh / j'ai en fait / il y a ici le disque / c'est à travers le euh + data show / et puis aussi ce qui est vraiment ++ intéressant c'est que nous sommes les seuls ici / il y a la francophonie théorie et pratique / pratique à travers les textes + parce que il y a une différence entre l'expression francophone du nord de l'Afrique et de l'Afrique noire / l'Afrique noire c'est quoi ↗ c'est une seule voix / Burkina Faso / Cameroun / Sénégal / Zaïre / une seule voix / le cri de l'indépendance / la recherche et la découverte + de son i-den-ti-té première pour pouvoir se retrouver / comment euh : se détacher de / mais en Afrique du nord / c'est quoi ↗ / il y a toujours le contexte social qui apparaît / les rêves / le contexte social qui apparaît à travers + des œuvres + d'écrivains francophones ↗ / d'écrivains francophones oui
 - d'accord / mais vous considérez que / que le fait de ne faire la littérature francophone + que sur deux semestres seulement / c'est pas
 - un seul semestre
 - deux semestres pendant les 4 ans
 - non / c'est-à-dire / si le second semestre
 - **le second semestre de la 3^{ème} et la 4^{ème} année**
 - **3^{ème} et 4^{ème} année**
 - donc c'est deux semestres sur huit semestres
 - oui oui oui
 - que constituent les quatre années de licence
 - oui oui
 - est-ce que vous considérez que c'est peu ↗ assez ↗ que c'est suffisant ↗ que
 - à vrai dire
 - c'est pas délaissé au profit de la littérature française ↗
 - non non / mais vous savez / parce que / il y a un équilibre entre les deux / maintenant la francophonie / il faut pas / occupe une très très très grande place / une très grande place / elle est étroitement liée à la littérature française / on peut pas / on peut pas enseigner la littérature francophone sans avoir une idée / une connaissance assez précise / et dans la mesure / assez profonde de la littérature française
 - donc on doit commencer avec la littérature française
 - les deux ont / littérature française sur tous les plans ++ civil / traduction / linguistique et histoire littéraire
 - donc on doit commencer avec la littérature française
 - mais oui / mais oui
 - avant de
 - parallèlement à cette littérature française / enfin / il y a quoi ↗ / il y a l'intervention de la francophonie
 - et : comment vous faites pour choisir les textes littéraires que vous allez travailler en classe ↗ est-ce que : vous les choisissez en fonction du niveau de l'apprenant ↗ du thème ↗
 - mais vous savez ↗
 - mm

- euh ++ je prends en considération ++ j'apprête / vous savez / il faut / c'est pourquoi ici / nous sommes les seuls / avant / avant d'accepter les étudiants / il faut / ils doivent suivre en première année un stage + pour faire connaissance / et puis en troisième année + il faut pas se laisser dire non il est faible / non il a DROIT à des connaissances à un NIVEAU / au même niveau QUE ses collègues DES universités / des départements de français des universités des capitales / que ce soit Alexandrie ou au Caire / alors on les apprête / c'est pourquoi chaque cours / même un cours de traduction ils doivent quoi ↗ / ils doivent / ça c'est même en dehors du programme / ils doivent avoir une conversation / ils doivent lire / et + à la fin de l'année / en ce qui concerne aussi les travaux de l'année / il y a plus que la moitié de la note + qui est réservée à un examen ORAL / quel est cet examen oral ↗ il doit abSOLument + à la fin de l'année par exemple / fin mai ou début mai avant les examens de dix jours / ou d'une semaine / ils doivent lire / par exemple / en troisième année des œuvres du 19^{ème} siècle etc et / et pendant + une semaine / groupe par groupe / pas ensemble NON / je dois me concentrer / 3 ou 4 étudiants / ils doivent présenter les œuvres qu'ils ont lu à la bibliothèque / et puis aussi + ils doivent savoir s'exprimer simplement et correctement / et pourquoi / mes collègues et moi / nous sommes soucieuses de / de délier leurs langues / ils doivent s'exprimer / et dans le choix du texte / il faut qu'il soit un texte qui convient aux besoins des / de / de / des méthodes modernes
- dans quel sens ↗
- dans quel sens ↗ c'est pourquoi il y a des sujets / les sujets de l'heure / par exemple maintenant en littérature la bibliographie / le thème de l'identité / et ce choix là ++ et puis aussi je m'intéresse surtout en 3^{ème} année et en 4^{ème} année / l'étudiant ne doit pas être comme ça + euh : en dehors / enfin / je leur demande de me PROPoser sur / sur ce thème / les trois sujets / et puis aussi même en traduction les sujets + qui leur plaisent / que ce soit en ce qui concerne la version ou le thème
- mm
- ils doivent intervenir / ils doivent
- ils choisissent du texte littéraire qu'ils vont travailler en classe ↗
- oui + on discute ensemble + ils doivent discuter ensemble / ils doivent participer
- d'accord / mais là + ils vont discuter une fois le texte choisi et dans
- non voilà / voilà / vous avez tel tel tel auteur / i-nad-missible de passer de la 3^{ème} année à la quatrième année sans qu'ils ne connaissent qu'est-ce que c'est que ce Flaubert / ce Balzac
- d'accord mais qui est-ce qui finalement choisit ↗
- alors eux / ils me proposent des textes + ensemble / et pendant une semaine / le second cours voilà / et on discute ensemble / et moi / on établit notre choix
- d'accord
- ils doivent participer / il faut l'intervention de xxx / il est en cause
- d'accord et : quelles genres de difficultés vos apprenants rencontrent le plus souvent / quand ils ont affaire à un texte littéraire ↗
- un texte littéraire / vous savez / malheureusement / mais surtout on essaie dans les deux premières années de régler ce problème + les étudiants enfin ++ euh / leur acquis / ils ont un acquis très / ils viennent ici / enfin / vous savez les méthodes d'enseignement dans les écoles secondaires / c'est vraiment / c'est vraiment un enseignement défectueux
- oui
- on doit remédier à ce / à ce déficit ++ vous savez il y a ce sentiment d'étrangeté / qu'ils doivent connaître et / vous savez on doit les mettre dans le contexte / le xxx du siècle littéraire de l'année + oui / et puis aussi toujours il y a quoi l'expression c'est la difficulté de s'ex-pri-mer cor-rectement
- d'accord ce sont
- vous savez / et comment
- oui
- et comment on leur apprend que la grammaire c'est pas / ce sont pas des règles par cœur / la grammaire c'est quoi ↗ / je disais c'est comme une voiture / c'est comment avant de prendre le volant / comment essayer de conduire voilà / grâce à quoi ↗ à ces règles / ces règles-là sont + au service de l'expression + orale et écrite

- d'accord + donc ce sont des difficultés d'ordre linguistique
- surtout d'ordre linguistique
- oui / et d'ordre culturel ↗
- oui d'ordre culturel / vous savez ↗ / c'est pour cette raison + que ++ dans le temps on essaie un peu de / c'est pourquoi ici / notre / euh nous sommes débordés de travail / pourquoi ↗ / parce qu'il y a des extra cours / ils doivent quoi ↗ on doit les initier / les faire entrer dans ce que c'est que la littérature française / on doit lire + des textes / on doit discuter certains / pour / pour / pour que l'acquis soit plus enrichissant / et puis aussi à travers le texte voilà / comment il y a cette forme d'écriture + sur le plan linguistique et ça / et puis aussi / je comprends / l'étudiant provincial + est motivé + et / et dans le temps j'étais à la fois + chef de département à Alexandrie et ici / il y a une différence entre les deux étudiants / ici ils peuvent travailler d'arrache-pied
- oui
- parfois on sent qu'on est parfois dur avec eux / ils travaillent / ils ont cette ambition de l'acquisition d'une langue AUTRE que la leur / alors on profite ++ à titre d'exemple + au début je vois / mais vous savez avec les circonstances / pendant / chaque dix jours / je me suis dit pour relever un peu leur niveau / vous savez que / pour les libérer de cette frivolité dans laquelle xxx / il faut / il faut les préparer ++ alors je me suis dit pourquoi pas / ils doivent entendre de la musique classique / il y a de ça + 20 ans / mais xxxx / Fayrouz et Beethoven et Mozart ↗ / je dis ***maalesh*** (ça ne fait rien) / au début vous devez voir ++ des rires / des sourires / après + deux séances / c'est fini / ils apprécient ça
- mm
- par exemple Beethoven xxx / et même des parents venaient me dire qu'ils refusent + certaines frivolités et qu'ils ont acquis quoi ↗ / ils ont acquis des sens plus profonds / il faut enrichir la vue / l'ouïe / alors ça les apprêtait à ce qui est plus intéressant / les études / vous les poussez à entrer dans le monde de la littérature / de l'étude / de l'étude scientifique
- et vous pensez que le fait de travailler un texte littéraire + ça peut contribuer au développement de leur compétence orale ↗
- **bien sûr**
- **comment ↗**
- **parce que** / au début + la lecture / ils doivent lire / ils doivent lire
- **oui / c'est plutôt la compréhension écrite**
- **non oui mais** ils doivent LIRE
- et ils lisent à haute voix ↗
- à haute voix et il y a / et il y a quoi ↗ la note est divisé en 3 / lecture ++ et devoir et puis aussi + et / et acquisition et autre / autres lectures à la fin de l'année / ils doivent entrer à la bibliothèque / ils DOIVent / la bibliothèque / et nous avons des dons / des dons / le consulat français / tout
- mais / mais là en classe / comment ils travaillent la compétence orale
- en classe / et à travers la compétence orale / au début il y a quoi ↗ une lecture / et puis aussi chacun / comme je l'ai dit / il y a trois textes / chacun lit un texte / alors il y a un étudiant / deux étudiants qui lisent le texte / et puis un quatrième étudiant / quelle est la différence entre ces trois textes ↗ alors / voilà euh mm / euh Yourcenar comment elle écrit / Sartre comment il fait / euh :: il y a Marguerite Duras / voilà il y a euh
- il y a une discussion ↗
- il y a une discussion / vous savez la lecture / prétexte à une dis- / **à une discussion orale / puis**
- **donc il y a la lecture et la discussion**
- **puis en SECond lieu** / en dernier lieu / le devoir lui-même
- c'est un devoir écrit ↗
- oui / un devoir écrit / il y a des questions posées / un devoir écrit / alors parfois il y a / ce qui est vraiment assez étonnant // c'est que ++ certains étudiants disent + ah voilà / est-ce que je peux corriger ce que j'ai dit ↗ / voilà / à travers cette discussion il est à même de / certains déficits de son PROPre devoir
- mm

- il se corrige lui-même / c'est très enrichissant
- est-ce que vous pensez que pendant le cours vous essayez de prendre en considération leur subjectivité ↗
- oui oui / oui bien sûr
- comment ↗ / comment vous la prenez en considération ↗
- euh : qu'est-ce que vous entendez d'abord par subjectivité ↗
- euh / ce qu'ils aiment / ce qu'ils n'aiment pas / ce qu'ils pensent / ce qu'ils sont contre / ce qu'ils sont pour
- OUI oui / bien sûr / bien sûr / c'est un étudiant / il doit s'exprimer / c'est son droit / euh / vous savez madame / euh :: un étudiant m'a dit vous savez madame Sartre c'est / c'est / Sartre c'est quelqu'un / c'est pas un grand écrivain / je dis pourquoi / une fois j'étais très contente / il m'a dit Sartre c'est l'existentialisme / alors / parce QUE je les oblige à lire / c'est un voleur / ليه يا ابني* [pourquoi mon fils] c'est un voleur ↗ l'existentialisme / le vrai existentialisme est apparu avec Bernanos / je dis bravo / c'est une forme de xxx / et alors / lui il me dit alors / nous avons le droit de s'approprier ce que autrui a dit / on a ouvert une discussion
- Et euh : est-ce que vous considérez que la culture d'origine de l'apprenant a un rôle
- OUI
- comment vous la prenez en considération ↗
- mais vous savez ↗ le / l- / l- / euh / le MANque de connaissance de sa propre culture crée un vide / parce que PARTant de sa propre culture / il peut quoi ↗ / il peut entamer un dialogue avec cette autre culture
- mm
- effectuer un va et vient qui est très enrichissant et c'est ça
- d'accord / est-ce que vous menez par moment des ateliers d'écriture littéraire ↗
- oui / à travers des exposés
- ++ oui les exposés ce sont des **dissertations**
- **non non non non** + des exposés qui sont présentés à travers le data show
- oui mais c'est pas un atelier d'écriture ↗
- euh : mais à travers ces exposés-là / vous savez parce que / en xxx autres collègues s-sont / euh enfin / sont responsables / xxx néanmoins parfois xxx
- il y a des cours xxx
- oui oui oui xxx
- ça figure dans le statut ↗
- ça figure dans le statut
- d'accord / est-ce que dans le département vous faites de distinction entre + cours de littérature et cours de textes littéraires ↗
- non
- c'est la même chose ↗
- non / vous savez ↗ / les deux / le texte littéraire est enfin / l'explication du texte c'est l'étude / c'est la découverte du texte littéraire / c'est la littérature
- et pendant un cours de littérature ↗ / qu'est-ce que vous faites ↗
- enfin / moi je ne donne pas de littérature xxx la littérature ce ne sont pas seulement des connaissances / mais aussi c'est comment c'est l'expression de tout un peuple / c'est l'histoire de la pensée de tout un peuple
- donc pendant un cours de littérature / vous faites plutôt l'histoire littéraire
- l'histoire littéraire / et il y a des pauses / j'effectue des pauses / par exemple au 17^{ème} siècle
- oui
- le 17^{ème} siècle / l'expression littéraire a changé / Racine / il faut pas toujours / il faut pas toujours même en traduisant Racine / il faut pas toujours selon les dictionnaires modernes / parce qu'il y a toujours le lexique de la langue française du 17^{ème} siècle / on doit / c'est pour créer en eux l'éveil / un éveil / ils doivent être éveillés / malheureusement ils sortent des écoles comme ça + BOUCHÉS
- d'accord / donc le cours littérature / c'est surtout l'histoire littéraire / alors que pour les cours de textes littéraires c'est l'analyse

- oui mais néanmoins / vous savez / il y a toujours + en étudiant le texte un rappel / un petit rappel
- mm / oui / d'accord / et : et est-ce que vous introduisez la dimension interculturelle quand vous avez affaire à un texte littéraire ↗ comment ↗
- parfois la dimension / d'ailleurs nous avons été les premiers / il y a dix ans à leur enseigner en civilisation l'inter-culturel
- mm
- à travers xxx et ce que xxx appelle le cocktail / etc / tout ça / il y a un interculturel / il y a / parce que surtout l'interculturel / en e qui concerne l'interculturel c'est l'influence de l'autre
- d'accord / et comment vous le travaillez à travers un texte littéraire ↗
- à travers un texte littéraire ↗ c'est / il y a par exemple Sarraute / Nathalie Sarraute / il y a xxx / il y a euh :: ++ l'interculturel / c'est pas seulement la culture de l'autre / c'est la pensée de l'autre / et l'influence de la pensée de l'autre / oui
- mm / et vous préférez travailler des œuvres intégrales ou bien des extraits
- des extraits bien sûr
- pourquoi ↗ c'est plus pratique ↗ c'est
- n'oubliez que les étudiants ne sont pas / oui / oui / oui / il faut / il faut / vous savez / ils sont / ils sont un peu de santé ASSEZ débile
- (rires)
- (rires)
- d'accord + et à comparer avec un texte non littéraire / quels sont les modalités d'exploitation d'un texte littéraire / que vous considérez : le plus appropriés à ce genre de textes
- un texte qui est non littéraire / vous savez comment / comment l'écriture littéraire / comment + l'écriture littéraire c'est l'attachement aux règles / méthodes / oui / oui / mais ici il y a une plus grande liberté d'expression dans un : texte moderne
- donc quand vous travaillez un texte littéraire / c'est la littérarité qui retient
- OUI
- votre attention / alors que dans un texte non littéraire il n'y a pas ce côté
- oui oui oui / il y a aussi / il y a aussi cette li-berté d'expression
- mm
- et puis aussi / c'est comme ici en arabe / voyez un texte de Gamal El Ghitani / et un texte de Khamis
- mm
- taxi
- oui
- Gamal El Ghitani / il est quoi ↗ il est attaché à la tradition / aux méthodes / Khamis / il est plus euh / il se libère / Al Assouani aussi
- C'est parce que (sonnerie de téléphone) / excusez-moi
- Allez-y / c'était la dernière question
- Vous savez + moi / qui suis un peu férue d'égyptologie ++ je dis toujours à mes étudiants / mes collègues / c'est une EXCAVATION
- une ↗
- excavation
- vous savez ↗
- mm
- l'égyptologue fait un travail d'excavation pour découvrir / toutes nos découvertes / Akhnaton / dernièrement la découverte de la fille d'Akhnaton et tout ça / à travers une ex-cavation
- Le texte littéraire + c'est une excavation
- Sur ce je vous remercie (rires)

3.6. Entretien Prof. 6

- ###
- ###

- Il y a une première question / sur le rôle de la littérature en classe de langue + comment est-ce que vous considérez le rôle de la littérature ↗ / pourquoi vous l'enseignez dans vos cours ↗ / comment vous envisagez son rôle ↗
- Parce que c'est le département de littérature / département de littérature française euh : / xxx enseigner la littérature
- Donc c'est juste que le fait que
- Oui le but n'est pas la langue + normalement l'étudiant euh/ ou l'apprenant + euh :: connaît bien le français ++ المفروض / il faut pas enseigner le français à / à quelqu'un qui est en département de lettres + il faut enseigner la littérature
- Oui + mais vous enseignez la littérature / pour les améliorer sur le plan linguistique ↗ ou bien la littérature est un but en soi ↗
- Oui + la littérature est un but + la personne / qui entre dans ce département / veut étudier la littérature
- يعنى + du moment que :: / qu'il a envisagé de faire des études dans ce département ↗ c'est pour faire de la littérature ↗ mais ::
- Pour faire de la littérature
- Oui + mm + d'accord
- *المفروض ده ال [c'est censé être l'] essentiel / *الواقع غير كده [la réalité est autre]
- Oui mais le fait d'étudier la littérature
- *المفروض يكون عنده [il est censé avoir une] base + *مش احنا اللي نعلمه ال [ce n'est pas à nous de lui apprendre la] langue
- Oui + mais quand ils arrivent chez vous / je pense qu'ils sont d'un niveau assez faible ↗
- Oui + le niveau n'est pas bien ++ à mon avis / il faut d'abord enseigner + euh ::: une année préparatoire / où il faut d'abord enseigner la langue / xxx et après on commence la littérature / dès la deuxième année par exemple
- Mm
- Euh :::
- Bon + est-ce que parfois vous travaillez le texte littéraire en dehors des cours consacrés à la littérature ↗
- En dehors ↗
- Oui
- Non + plutôt / on enseigne le FLE + les méthodes de FLE
- Oui+ mais + quand vous faites des méthodes FLE / il y a parfois des textes littéraires + ou bien / si jamais / vous / vous ne vous basez pas sur une méthode + précise + si vous bricolez ↗
- Xxx de l'adaptation + euh : adapter le texte + faire un peu de xxx / expliquer :: simplifier + moi / parfois je travaille sur des textes faciles / des textes simplifiés
- Mm + des adaptations en français facile ↗
- Xxx intégral + euh :: je préfère travailler sur des textes euh ::: / des textes faciles
- Mm تمام + chez vous / au département / vous faites une distinction entre les cours de littérature / et ceux des textes littéraires ↗
- Le département fait quoi ↗
- Fait euh :: est-ce que vous faites une distinction / entre les cours de littérature / ce que vous appelez cours de littérature + et les cours de textes littéraires ↗ + c'est-à-dire le traitement consacré au texte littéraire ...
- Ah oui + il y a de la littérature / et il y a de l'explication de textes
- Et dans un cours de littérature / vous ne faites pas de l'explication de textes ↗
- Non + dans un cours de littérature / on fait la littérature + les courants littéraires / les auteurs / euh ::
- Oui + vous travaillez les courants / les auteurs / le contexte ++ social et historique + c'est ça ↗
- Oui + le siècle + xxx littéraire + on donne des exemples euh ::: on donne les auteurs du siècle / les xxx
- Oui + mais vous travaillez pas + des extraits / en guise d'exemples
- Des extraits ↗ + euh oui + mais on donne pas beaucoup d'exemples
- Mm + mais vous n'allez pas analyser les extraits / dans un cours de littérature + vous avancez les extraits

- Analyser les extraits / c'est une autre matière + explication de textes
- D'accord + et + d'habitude quand tu travailles + tu préfères travailler des extraits ↗ / ou bien des œuvres intégrales ↗
- Je préfère les extraits / parce que c'est plus simple + pour les étudiants / c'est plus simple ++ plus facile
- D'accord + mais euh : / vous ne faites jamais des œuvres intégrales ↗
- Euh ::: / réellement ↗ / non
- D'accord + donc les extraits c'est plus pratique ↗ / c'est plus simple à / à travailler
- Mm
- D'accord + et comment vous choisissez les textes littéraires / que vous allez travailler en cours ↗ / comment euh ::: / comment vous décidez / que vous allez travailler tel texte / tel extrait / et non pas tel extrait ↗ + sur quels critères vous vous basez ↗
- Les plus célèbres / les plus connus
- D'accord + donc vous choisissez / ce qu'il y a de plus connu
- Mm
- Pour illustrer les courants
- Mm
- D'accord + et :: quelles sont les modalités d'exploitation / qui vous semblent le mieux appropriées à un texte littéraire ↗ / par rapport à un texte non littéraire ↗ + c'est-à-dire quand vous travaillez un texte littéraire + comment est-ce que vous l'exploitez ↗ / et qu'est-ce qui semble différent + quand vous travaillez un texte littéraire que quand vous travaillez un texte ordinaire ↗
- Pour les textes littéraires + moi / je demande toujours aux étudiants + de :: / de chercher un peu ::: d'informations sur l'œuvre / sur l'auteur :: + connaître d'abord le résumé + de l'œuvre / ou bien l'histoire de l'œuvre / avant de l'exploiter + cela simplifie un peu + la tâche
- D'accord + et une fois en cours / euh :: le traitement que vous réservez au texte littéraire + il est différent / du traitement que vous réservez / d'habitude à un texte journalistique ↗ / par exemple + un texte :: qui n'a pas ...
- Bien sûr + par exemple / on travaille sur les personnages / l'espace / le temps / les figures de style / euh ::
- Oui
- Tu veux dire + comment exploiter ↗ comment expliquer ↗
- Oui + comment vous l'expliq- / vous vous le travaillez en général ↗ / un texte littéraire ↗
- Oui + je pose d'abord des questions + mm :: euh :: j'essaie de leur demander :: de me raconter euh :: le contenu / ou bien le résumé + qu'est-ce que vous compris du texte ↗ + ils commencent à m'expliquer / d'abord le texte + et après :: ensuite / je fais l'analyse + avec eux aussi + je pose des questions / et eux ils répondent + et je leur donne un plan + et ils suivent ce plan + toujours + euh **on fait la même chose sur chaque texte**
- **Oui d'accord / il y a un plan**
- **Xxx des devoirs** / je corrige ces devoirs
- Ça veut dire que + l'analyse + se fait toujours selon un plan que vous leur donnez à l'avance ++ **c'est ça** ↗
- **Oui xxx**
- Ils ont l'habitude de suivre des critères d'analyse / bien précises / bien définis + dès le début
- Oui xxx les deux premiers :: / les trois premiers cours / j'explique d'abord le plan + comment + on va travailler + et ensuite + je commence à leur donner des textes + et je fais des exemples avec eux / je fais un exemple dans le cours / et je leur demande de faire le devoir / et je corrige le devoir à la **maison**
- **mm**
- **et** :: ++ comme ça / ils s'améliorent un peu + mais ::: leur niveau de français ne les aident pas
- **d'accord**
- xxx le niveau xxx on peut dire modeste

- mm + et quand ils préparent / le texte à la maison + ils le préparent selon le plan de la compréhension + c'est-à-dire / ils cherchent les mots difficiles / ils essaient de comprendre + comme ça / en arrivant en claSSE + ils ont idée / un peu de comment les choses se passent
- mm
- c'est ça ↗
- je leur demande toujours de + chercher les mots difficiles / dans les dictionnaires
- mm
- xxx d'être indépendants
- et : et l'analyse qu'ils font par la suite / suivant le plan que vous + leur passez / ça concerne le style ↗ / les idées ↗ / les personnages ↗ / le caractère des personnages / des choses pareilles↗
- les idées principales / les idées secondaires ++ euh / le temps des verbes /euh :: xxx ordinaire / pas très compliqué
- d'accord + et ::/ d'habitude / quel genre de difficultés est-ce que vos apprenants rencontrent lorsqu'ils ont affaire à un texte littéraire ↗+ les difficultés / les plus euh :: / les plus importantes
- la compréhension
- oui
- plutôt euh :: / ce qui est plus difficile / c'est la production écrite ++ parfois ils veulent dire des choses / mais ils n'arrivent pas à l'expliquer en français / ou à l'écrire en français
- hmm
- xxx
- ceci c'est quand ils vont faire l'analyse / le commentaire composé / mais quand ils lisent le texte même + qu'est-ce qui bloque leur compréhension ↗ / qu'est-ce qui :: leur pose le plus de problèmes
- la construction de la phrase + ils sont pas habitués à comprendre les phrases complexes en français
- donc c'est la langue + c'est la langue elle-même qui est difficile pour eux
- mm + la langue + oui / toujours la barrière de la langue
- et :: et le fait que cette littérature relève d'une culture / qui leur est étrangère ↗ / s'il y a des allusions culturelles / des choses qui ont trait à la culture étrangère / et qu'ils ne sont pas censés connaître + ça si peut leur poser aussi des problèmes ↗
- ++ euh :: + oui + bien sûr + mais j'essaie d'expliquer les problèmes + euh
- Donc les difficultés dues à / les difficultés du genre culturel + vous essayez de les expliquer + comme ça + ils évitent ce genre de complications
- Mm
- D'accord
- Parfois + ils comprennent / parfois + non
- Ah (rires) / c'est pas forcément qu'ils vont comprendre
- Mm euh :: ++ je sens parfois qu'ils ne sentent pas la culture française / ils n'arrivent pas à :::
- Ils n'arrivent pas à comprendre + même quand ils comprennent les mots / ils n'arrivent pas à comprendre l'idée
- Xxx difficile pour eux
- Mm et vous n'essayez pas d'éviter ça + en choisissant des textes qui sont:/: + plus abordables↗ /plus :: / **moins com-**
- **Mm** il y a des choses choquantes ++ euh :: oui + je les évite ++ par exemple ++ euh : + c'est moi qui choisis le texte / je ne choisis pas de choses compliqués + ou bien :: des images choquantes / ou des choses qui ne soient pas convenables
- **Mm**
- **Oui** + j'essaie d'éviter tout ce qui n'est pas :: +++
- Oui + donc + tout ce qui ne leur convient pas + en tant qu'idée / en tant que d'habitude / vous essayez de les éviter + mais malgré tout + parfois / ils ont des difficultés / sur le plan culturel + ils n'arrivent toujours pas à assimiler
- Oui + sur le plan culturel / ils ont toujours des difficultés
- oui

- Ils viennent du village ::
- Oui oui + c'est un milieu rural
- La culture française est un peu loin d'eux
- Mm + donc + vous essayez de surmonter ça / en essayant autant que possible / de leur expliquer le contexte / les idées qui xxx à ce moment-là + mais malgré tout + il y a toujours des problèmes qui persistent
- Mm
- D'accord et + euh :: vous pensez que travailler le texte littéraire + ça peut + servir à quelque chose / sur le plan du développement de la compétence orale ↗ / ça peut :: développer ce genre de compétences ↗ ça peut :: les aider à évoluer sur le plan de l'oral ↗ / ou bien ça n'a rien à voir ↗
- Euh :: ++ tu veux dire réellement ↗ ou ::
- Ce qui se passe réellement / et si jamais / ça peut faire / ça peut CONTRIBUER à les améliorer sur le plan de :: / de l'oral ++ les deux
- Ce qu'ils xxx / parce que :: ils sont nombreux ++ on peut pas améliorer leur compétence orale / dans un grand nombre + mais si on les divise + par exemple / dans des sous :: / dans des classes d'une vingtaine / ou d'une trentaine d'étudiants + on peut améliorer leur niveau de l'oral
- D'accord
- Ils peuvent par exemple / discuter avec leur professeur / ce qu'ils ont fait + par exemple / raconter une histoire / raconter le résumé d'une histoire + comme ça / on peut améliorer leur niveau oral + mais s'ils font seulement des devoirs / ils écrivent seulement / on ne peut jamais améliorer l'oral à travers :: euh / des exposés écrits
- D'accord + donc euh :: / vous leur passez la méthode / et ils font l'analyse chez eux / et il vous transmettent / la fois d'après / le travail tout fait / tout écrit
- Ou on fait l'exposé ensemble dans le cours + mais ils ne parlent pas beaucoup + seulement si je pose une question / quelqu'un + répond / mais :: on peut pas dire qu'on fait vraiment / un grand travail sur l'oral + c'est plutôt l'écrit / et la compréhension + la compréhension écrite et la production écrite
- D'accord + **et est-ce que**
- **Même la production** écrite xxx euh :: c'est difficile aussi de corriger mille devoirs / ou bien deux mille devoirs chaque semestre + c'est pas facile
- Oui + est-ce que vous consacrez des cours / à l'histoire littéraire ↗
- L'histoire littéraire :: ↗ / xxx la littérature aussi + l'histoire littéraire oui
- C'est plutôt le cours de littérature aussi / et pas d'explication de textes ↗
- Oui + cours de littérature + oui
- Est-ce que vous considérez que / c'est vraiment important de faire l'histoire littéraire avec les étudiants ↗
- +++ c'est important ↗ + mais comme je te l'ai dit / c'est important parce que c'est le département de littérature française + oui + il faut / il faut étudier la littérature + mais au niveau de la langue / c'est pas très important / je pense
- Mm d'accord
- Je trouve que le FLE peut améliorer leur niveau + plus qu'un cours de littérature
- Mm + et est-ce que vous pensez / que vous prenez en compte la subjectivité des apprenants + dans vos cours de littérature ↗ / c'est-à-dire vous prenez en compte ce qu'ils pensent ↗ / ce qu'ils aiment ↗ / ce qu'ils ressentent ↗ + ou bien le fait de travailler avec un / avec des promotions si nombreuses / ça rend la tâche pas facile du tout ↗
- J'ai pas entendu la question / معلىش [excuse moi]
- La question c'était / est-ce que vous prenez en compte / la subjectivité des apprenants ↗
- La subjectivité ↗
- Oui est-ce que vous leur donnez la chance de / de s'exprimer sur ce qu'ils aiment / ce qu'ils pensent ↗ / comment ils conçoivent le texte qu'ils ont entre les mains ↗
- Dans la littérature ↗ / dans les cours de littérature ↗
- Oui + dans les cours de littérature
- Non + ça peut être dans les cours de l'explication de textes / dans les cours de littérature +non

- Oui + pareil dans les cours d'explication de textes + est-ce qu'ils peuvent s'exprimer + subjectivement ↗
- Dans la conclusion + oui / moi / je leur demande de donner à la fin de l'explication / leurs idées / leurs points de vue + la relation entre l'idée et le texte + par exemple / entre ce qu'ils ont compris / et :: leur point de vue
- D'accord + donc dans l'analyse qu'ils font + ils peuvent dans la conclusion + mettre leur point de vue ↗
- Non pas dans la conclusion / après la conclusion + la conclusion doit être aussi objective + mai après la conclusion / je leur demande d'écrire quelques lignes sur::: + leurs avis personnels xxx
- D'accord + et ::: de quelle manière est-ce que vous envisagez le rôle de la culture d'origine de l'apprenant ↗ / est-ce que vous lui faites référence / parfois / à leur culture d'origine ↗ + quand est-ce que vous faites référence à cette culture et comment ↗
- Parfois je fais la comparaison + si c'est possible
- Mm
- Euh :: j'explique ++ le même scénario en France et en Egypte + en France / c'est comme ça / mais en Egypte / c'est autre chose + je fais la comparaison + et ça aide un peu à :: ++ à bien expliquer xx
- D'accord + donc vous essayez de faire des parallèles + quand / quand l'occasion se présente
- Mm
- D'accord + est-ce que vous avez déjà mené un atelier d'écriture littéraire ↗
- J'ai quoi ↗
- Vous avez déjà mené / un atelier d'écriture littéraire ↗
- Non + à la faculté / avec moi ↗ + non
- Mm + d'accord + et parfois vous le faites / dans le département / un atelier d'écriture littéraire ↗
- Dans le département ↗ / des ateliers d'écriture ↗ / je ne me rappelle pas
- D'accord + est-ce que vous pensez que ça peut apporter quelque chose / à leur apprentissage + littéraire ↗ / ou bien + ça n'a rien à voir / avec ce que vous pouvez faire d'un texte littéraire ↗
- Xxx
- Si l'occasion se présente + est-ce que / vous aimeriez faire un atelier d'écriture littéraire ↗ / ou vous pensez que c'est pas la peine ↗
- Mm :: atelier d'écriture + non pas seulement littéraire ++ euh atelier d'écriture en général
- Ma question porte sur l'écriture littéraire / parce que je travaille sur l'enseignement de la littérature + alors c'est ce volet-là / qui m'intéresse
- Xxx plus intéressant / plus facile ++ l'atelier d'écriture en général
- D'accord + et :: est-ce que vous travaillez / la littérature francophone ↗ / chez vous ↗ / au département ↗
- Au département ↗ euh ++ ça dépend du professeur / on enseigne la littérature du 20^{ème} siècle + quelques professeurs / donnent une idée sur la littérature francophone dans leur cours + ça dépend du professeur
- Mais vous n'avez pas de cours / qui s'appelle littérature francophone ↗
- Un cours de littérature francophone ↗ + non
- D'accord + et :: est-ce que vous pensez / que de cette manière / la littérature francophone est délaissée au profit de la littérature française ++ ou bien ::
- Au profit ↗
- Au profit du texte littéraire français + le texte littéraire francophone / est boudé au profit du texte littéraire français ↗ / il est délaissé ↗ on lui fait pas assez de place ↗ + ou bien il le mérite ↗
- Mm + j'ai pas entendu
- Je te disais que / est-ce que vous pensez que le texte littéraire francophone / est délaissé au profit du texte littéraire français ↗
- Non pas au profit du texte littéraire français + mais au profit de l'étudiant ++ je trouve que la littérature francophone est très intéressante + euh ++

- Elle est très intéressante ↗ / donc elle est délaissée quand même + si on lui consacre pas des cours / et que ça dépend + de la volonté de l'enseignant qui va travailler le 20^{ème} siècle + si jamais il va faire allusion / ou pas + donc c'est délaissée
- Xxx du département + c'est pas nous qui choisissons
- D'accord + donc ce sont des contraintes + institutionnelles / qui vous obligent / à ne pas travailler la littérature francophone
- ++ oui + non + non pas la littérature francophone ++ pour moi / personnellement / je trouve qu'on peut + remplacer les matières existantes par d'autres matières plus intéressantes / et plus efficaces + je veux dire + mais / mais :: on n'a pas le droit / maintenant / de faire ce changement
- Mm + donc si aviez la possibilité de décider / vous auriez pu ajouter un cours de littérature francophone / par exemple ↗ / ça aurait été plus intéressant + aux apprenants
- Mm
- Et pourquoi vous considérez / que la littérature francophone est intéressante ↗ / qu'est-ce qu'elle a en plus ↗ / à comparer avec la littérature francophone ↗
- Elle est :: / elle est / elle n'est pas très difficile + les textes sont faciles / plus compréhensibles que les textes littéraires du 17^{ème} siècle / du 16^{ème} siècle + et ça donne aussi une vue sur le monde francophone / en général
- Oui
- Une nouvelle perspective
- C'est une nouvelle / comment ↗
- Perspective + ou une nouvelle vue / sur le monde francophone
- D'accord + je crois que / j'ai plus de questions-là + merci

3.7. Entretien Prof. 7

- Bon + la première question + ça porte / sur le rôle de la littérature en classe de langue + comment + est-ce que tu envisages le rôle de la littérature / pour des apprenants / qui apprennent le français / comme langue étrangère ↗
- ++ ok + le rôle de la littérature en classe de FLE ↗
- Oui + pourquoi vous l'enseignez par exemple / au département ↗
- Chez nous + on enseigne la littérature / parce que nous sommes obligés + tu sais que :: dans le statut / on est obligé d'enseigner la littérature / la critique littéraire / et l'histoire littéraire + mais dans les cours du FLE / c'est-à-dire les cours de rattrapage / qu'on :: / qu'on organise pour les apprenants qui n'ont pas étudié le français / dans les écoles secondaires + on enseigne le FLE / et on utilise beaucoup de textes littéraires ++ pour les habituer + tout d'abord / à la langue de la littérature + et aussi :: on l'emploie comme tout autre support + comme un article de presse / comme ++ euh :: n'importe quel support + c'est-à-dire que + c'est l'occasion de :: / acquérir des compétences langagières / des outils linguistiques
- Oui oui + mais quand tu me parlais au début / que vous êtes obligé / parce que ça figure dans le statut / que c'est une matière que vous devez enseigner + quand même / ça ne peut pas être un objectif en soi + si on l'enseigne / c'est pour arriver finalement à quelque chose ++ selon toi + ça peut quoi être ce quelque chose ↗
- C'est-à-dire + l'objectif de l'enseignement de la littérature ↗
- Oui
- ++ dans la plupart des cours / il n'y a pas d'objectifs + on enseigne la critique littéraire et xxx
- **C'est-à-dire** + ceux qui ont fait ce statut + qu'est-ce qu'ils avaient / selon toi / en tête / lorsqu'ils ont décidé d'obliger les apprenants à faire de la littérature / ou à faire de la critique littéraire ↗ / ou bien tu trouves que + finalement + c'est devenu une fin en soi / et qu'on ne se pose plus la question sur les finalités ↗
- Xxx je ne sais pas (rires) + je peux deviner + que c'était pour :: xxx les facultés des Lettres vont recevoir des apprenants / qui maîtrisent déjà la langue française + et le rôle de l'université va se limiter / à les sensibiliser à la littérature / la culture / des choses comme ça

- Mm + bon + j'avais prévu une autre question + sur le fait de travailler le texte littéraire / en dehors des cours consacrés à la littérature + mais là tu viens de me répondre + déjà / parfois quand vous travaillez une méthode / et que vous y trouvez des textes littéraires / vous les travaillez dans la visée / de les améliorer / de leur améliorer leur niveau de langue + de les sensibiliser à certaines structures / et :: tout ça + donc je saute cette question + eh oui + j'avais une troisième sur le fait de + si jamais vous faites une distinction entre les cours de littérature / et les cours de textes littéraires + parce que je pense que vous avez des cours qui s'appellent + carrément + des cours de littérature / et d'autres + qui s'appellent des cours de textes ++ c'est bien ça ↗
- ++ euh :: non + on a des cours d'histoire littéraire
- Oui
- Des cours de / d'étude de textes
- Mm
- Mais toujours des textes littéraires + et puis des cours de poésie / de théâtre **xxx**
- **Et quand** + d'accord + et quand vous faites les cours d'histoire littéraire / vous / vous ne travaillez pas des extraits + vous ne travaillez pas vraiment le texte à proprement dit ↗
- Non non + on travaille pas les textes dans les cours d'histoire littéraire + on travaille le siècle + et on fait comme un panorama de tous les courants littéraires / ou les écoles littéraires / qui ont apparu pendant une certaine période
- Oui + parce que :: justement + j'avais prévu euh :: + c'est pas la question d'après + mais j'avais prévu une question sur les cours d'histoire littéraire + et le rôle que vous assignez + à ces cours-là + pourquoi est-ce que + justement + vous enseignez l'histoire littéraire ↗
- +++ pour prendre connaissance des grands courants littéraires + pour euh :: + je ne sais pas / parfois on étudie le lien entre :: la situation sociale et économique qui a influencé un peu la littérature + on fait un peu de :: / de civil ou de culture / parce que parfois dans des courants littéraires / il y avait des / des courants qui s'intéressaient à / à comment dire ↗ / à :: comme le réalisme par exemple + c'était l'image de la société française + à l'époque + donc parfois on fait le lien
- Oui oui + et vous pensez que le texte littéraire + on peut pas le travailler / sans avoir auparavant fait / le contexte socio-historique de son apparition / et l'histoire des courants qui / qui sont apparus pendant le siècle là ↗
- Pardon ↗ j'ai pas **xxx**
- **On peut pas** travailler le texte littéraire / sans travailler son contexte ↗ ++ c'est indispensable ↗
- Le texte littéraire ↗ / sans travailler son contexte ↗
- Oui oui + c'est indispensable l'histoire littéraire pour la compréhension du texte ↗
- Non + c'est pas indispensable + mais c'est dommage + parce que :: + ça ajoute une autre dimension au texte / c'est-à-dire que :: ça ouvre la discussion ++ donc + on peut / on peut faire + mais / à mon avis / c'est dommage + de ne pas le faire
- D'accord + et :: comment tu fais d'habitude / pour choisir le texte littéraire / que tu travailles en classe ↗ (coupure) Euh :: oui + on était au choix des textes littéraires + je sais que tu ne donnes pas des cours de textes littéraires / mais tu fais usage de ces textes-là / pendant les cours de FLE ++ donc + comment tu choisis ces textes-là ↗ / en fonction de quelles critères ↗
- ++ tout d'abord + la difficulté + tu sais / tu travailles avec des niveaux A2
- Mm
- C'est la première chose qui m'attire dans un texte + il faut que le texte soit lisible / et compréhensible / pour des niveaux A2 / et puis le thème ++ et parfois les idées / parfois il y a des textes / avec des idées originales / quelque chose comme ça + et :: aussi euh :: ++ ça dépend de l'objectif + c'est-à-dire que si j'envisage travailler sur des règles grammaticales / par exemple + il faut que le texte ++ aie vraiment euh :: ce phénomène linguistique + c'est-à-dire que + le texte doit être adapté à l'objectif + et puis + parfois c'est pas mon choix + parce que parfois / on m'oblige de travailler / avec les méthodes disponibles sur le marché + et :: là / oui je peux sortir de la méthode + mais :: je suis pas complètement libre
- D'accord

- C'est-à-dire que pendant un cours / je peux m'égarer / et laisser la méthode / mais c'est pas tout le programme + j'ai pas le choix vraiment + parFOIS
- Oui je comprends + d'accord + et quelles sont les modalités d'exploitation qui te semblent le mieux appropriés / à un texte littéraire par rapport à un texte non littéraire + c'est-à-dire quand tu travailles / euh :: quand par exemple / tu fais la méthode + que tu travailles avec tes étudiants / xx un texte littéraire et un texte non littéraire + est-ce qu'il y a une différence / entre l'exploitation d'un texte littéraire ↗ / par rapport à un texte non -littéraire ↗ il y a quelque chose que tu fais en plus ↗ / que tu fais en moins ↗
- Oui + dans les méthodes par exemple / moi je travaille avec Alter ego + et là je me suis rendu compte / qu'avec les textes littéraires / on travaille pas sur des objectifs linguistiques ++ on ne fait QUE + dans la plupart du temps / une analyse thématique + euh :: c'est-à-dire que le texte littéraire / il est utilisé comme un texte déclencheur / pour déclencher le débat sur :: un thème ou un sujet + mais il n'y a pas des exercices de gramMAIRE / de :: + quelque chose qui porte sur une compétence communicative / ou quelque chose comme ça
- Mm + d'accord + d'habitude / quel genre de difficultés tes apprenants rencontrent-ils souvent + lorsqu'ils ont affaire à un texte littéraire ↗
- Euh :: la DIFFICULTE
- MajEUR (rires)
- Voilà + les textes littéraires + MEME si on prend soin de choisir des textes simples / des textes lisibles + c'est toujours plus difficile / parce que :: le style même / ils sont pas habitués à lire la littérature + même en arabe
- Mm
- C'est pour ça que :: dans les premiers cours / c'est difficile pour eux ++ et puis + la culture + il y a toujours des références culturelles / dans les textes littéraires / qu'ils ne comprennent pas / tu sais / ici en Egypte / on est TRES éloigné du contexte francophone européen + donc il y a toujours des choses / par exemple les noms des vins / fromages / des quartiers / des choses qu'ils ne savent pas + et qui bloquent la compréhension + tout de suite
- Mm d'accord + et comment tu fais pour remédier à / ces déficiences-là + qu'elles soient culturelles ou linguistiques
- J'essaie toujours d'accompagner le texte / avec des petites explications des mots difficiles + et puis euh :: j'essaie de leur faire deviner + à votre avis / vous pensez que c'est quoi ce mot ↗ + mais + normalement + ils n'arrivent pas
- ++ d'accord + et :: est-ce que tu penses / que le fait de travailler un texte littéraire + ça peut servir / d'une manière ou d'une autre / à développer la compétence orale de l'apprenant ↗ / ou bien ça n'a rien à voir avec l'oral ↗
- Si + c'est possible
- Comment ↗
- si on peut + par exemple + lancer des débats à partir des textes littéraires + un genre comme le théâtre + peut les aider à parler + un peu / c'est un texte qu'ils ont déjà appris par cœur / mais quand même le fait de :: / de casser le :: / je ne sais pas +++ ils ont peur de parler en français + et le fait de réciter des poèmes ou du théâtre / ça les aide beaucoup + et :: voilà
- D'accord + est-ce que :: tu penses / que tu prends en compte / la subjectivité de tes apprenants ↗ / pendant un cours de littérature / ou bien pendant un cours où tu fais un texte littéraire ↗
- C'est-à-dire leur réaction vis-à-vis du texte ↗ qu'est-ce que tu veux dire par xxx
- Oui + s'ils ont aimé / ce qu'ils pensent du texte ++ euh leur réaction subjective d'une manière générale
- Oui + normalement je le fais + même si c'est pas prévu dans l'activité + je pose toujours la question + qu'est-ce que vous pensez ↗ / comment vous avez trouvé le texte ↗ + voilà
- D'accord + et est-ce que tu penses que la culture d'origine de l'apprenant / peut avoir un rôle ++ euh :: quand vous abordez un texte littéraire ↗ + est-ce que tu y fais référence ↗ / tu la prends en compte ↗ + et comment ↗

- Moi + je prévois toujours des comparaisons entre les genres / quand je parle par exemple / d'un genre littéraire comme + la nouvelle + je pose toujours la question + est-ce que / est-ce que vous trouvez / le même genre littéraire en arabe ↗ / des choses comme ça + et normalement le problème / que + comme je te l'ai déjà dit + ils n'ont pas l'habitude de lire en arabe + c'est pourquoi que + je trouve de la difficulté pour ce genre de questions
- D'accord + mais là je parle pas seulement de la culture cultivé + la culture d'origine dans le sens large + la culture partagé + c'est-à-dire ce qu'ils ont comme valeurs / comme idées en tête ++ et parfois / parfois quand ils abordent un texte littéraire qui relève d'une autre culture / ça peut leur poser problème + ça peut ++ je ne sais pas
- Tu parles des stéréotypes de la civilisation occidentale par exemple ↗ / **ou bien tu parles**
- **Oui oui** + par exemple
- Oui bien sûr + parce que ils ont toujours des :: des stéréotypes sur la civilisation française ++ bien sûr je prends le texte littéraire pour aborder ces stéréotypes pour leur xx est-ce que vous avez trouvé correct ou non ↗
- Mm ++ est-ce que tu as déjà mené un atelier d'écriture littéraire ↗
- Non + jamais
- Est-ce que + tu envisages de le faire ↗
- Je trouve un peu difficile de le faire avec un niveau A2 + peut-être pour des niveaux plus élevés + et puis c'est difficile + avec des apprenants qui n'ont pas l'habitude d'écrire faire ce genre d'écriture créative MEME en langue maternelle xxx
- Vos apprenants + ils ont un niveau A2 ↗ / quand ils arrivent à l'Université ↗
- Oui oui + NON + quand ils arrivent à l'Université / ils ont à peine A1
- D'accord
- Moi je parle + vers la fin du premier semestre par exemple / ils ont à peine le niveau A2 + et il y a un bon nombre d'apprenants qui passent le DELF / et qui réussissent + euh :: donc à partir du deuxième semestre je peux commencer avec des extraits littéraires
- Et en terminant leur formation de licence / tu penses qu'ils ont plus ou moins un niveau B1 ↗ + ils atteignent le B1 + en terminant leur étude ou ils sont encore loin ↗
- Euh :: à peine + on peut dire que 20% des apprenants peuvent atteindre le B1 + et :: pour le reste ils sont vraiment loin
- Mm + bon + une dernière question sur le texte littéraire francophone + est-ce que tu penses qu'il est délaissé au profit du texte littéraire français ↗ + vu que d'habitude / on consacre plus de temps / et plus de cours au texte littéraire français / au dépend du texte littéraire francophone
- Oui + moi je pense que le texte littéraire francophone est :: + donne beaucoup plus de chance / tout d'abord il est plus simple / plus compréhensible + à mon avis + pas tous les genres / je ne parle pas de la littérature africaine par exemple + mais moi j'ai toujours tendance à présenter des textes de Amin Maalouf / de wajdi Mouawad + donc + des gens qui sont plus ou moins de leur culture / de leur milieu + et de leur montrer comment ces gens qui sont / qui partagent la même culture que vous + ont / ont pu s'exprimer en français ++ ce sont les premiers textes que je présente aux apprenants
- Oui + c'est ce que tu fais dans ton cours de / de français langue étrangère / de langue
- Oui
- Alors que d'une manière générale / dans les statuts / quand on parle de littérature / ce qui nous vient à l'esprit / c'est la littérature française d'abord
- Oui
- C'est ce qu'on travaille le plus
- Mais dans le dernier / on vient de changer le statut + on a fait une première proposition / il y a un module littérature francophone / qui est présenté en quatrième année
- Donc + c'est UN semestre seulement en quatrième année sur
- Oui + un seul module + dans le deuxième semestre / quatrième année + qui / qui sera consacré à + la littérature francophone
- Ça veut dire + si on parle en termes de semestres + c'est UN semestre sur HUIT
- Voilà
- Donc ça reste quand même marginalisé

- Oui
- Mais c'est un pas en avant
- (rires) oui + on avance
- D'accord + je te remercie infiniment

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) Dalia RAGAB ALI ZAGHLOUL
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées
pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **17 / 09 / 2016**

Dahlia Ragab

**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

Thèse de Doctorat



Dalia RAGAB ALI ZAGHLOUL

L'approche du texte littéraire de langue française en contexte universitaire égyptien. Quelle place pour le sujet lecteur ?

The approach of the French language literary text in the Egyptian academic context. What place for the subject reader?

Résumé

En matière d'enseignement littéraire et à l'image de la didactique de la langue en général, l'accent est désormais mis sur l'apprenant. La réhabilitation du rôle du lecteur, inspirée par les théories de réception, a permis de passer de la mise en valeur du texte à celle de l'apprenant, de l'objet à celle du sujet, et a ainsi favorisé l'émergence de la notion de « sujet lecteur » dans le domaine de la didactique du texte littéraire. Ce travail qui s'inscrit dans une perspective interventionniste, se propose de repenser l'approche réservée au texte littéraire au sein de l'institution universitaire égyptienne et notamment la place dévolue à l'apprenant en tant que sujet. Partant d'une enquête de terrain effectuée dans trois établissements universitaires publics en Egypte, il étudie les moyens d'accroître l'apport de l'enseignement littéraire sur le plan personnel et social en favorisant l'investissement de l'apprenant sur le plan affectif, culturel, créatif et social. Il s'agit des quatre axes de renouvellement que nous avons retenus comme étant propres à accroître la place faite à l'apprenant : le développement de la conscience de soi à travers la connaissance de l'autre (Le sujet lecteur : une identité culturelle), sa libre expression à travers la lecture subjective (Le sujet lecteur : une subjectivité affective et psychologique) et l'écriture créative (Le sujet lecteur : une potentialité créative) et enfin sa mise en action à travers la pédagogie de projet (Le sujet lecteur : un agent social).

Mots clés :

didactique du texte littéraire, didactique des langues/cultures, réception des textes littéraires, sujet lecteur, sujet apprenant, enseignement universitaire égyptien.

Abstract

In terms of literary education and the image of teaching the language in general, the focus is now on the learner. The rehabilitation of the role of the reader, inspired by the reception theory, allowed to move from the development of the text to that of the learner, from the object to the subject, and has fostered the emergence of notion of 'subject reader' in the field of didactics of literary text. This work is part of an interventionist perspective, proposes to rethink the approach reserved for literary text in the Egyptian academic institution and in particular the role assigned to the learner as subject. Based on a field survey in three public universities in Egypt, it is studying ways to increase the contribution of literary education on personal and social levels by promoting investment learner emotionally, culturally, creatively and socially. These are the four pillars of improvement that we selected as appropriate to expand the curriculum to learners: the development of self-awareness through knowledge of the other (The subject reader: a cultural identity), its free expression through subjective reading (subject reader : an emotional and psychological subjectivity) and creative writing (the subject reader : a creative potentiality) and finally its set in action through project-based teaching (subject reader : a social agent).

Key Words :

literary text didactic, language/culture didactic, reception of literature, subject reader, subject learner, Egyptian university's education system.