

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE  
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE  
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE OPTION :

Didactique du FLE

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique**

**Par: SOUAMES Mohamed Amine**

**Intitulé**

**Enseignement –apprentissage du texte littéraire à l'université :  
écriture réflexive et construction des connaissances entre difficultés et  
perspectives. Cas des étudiants de 3ème année Licence LMD de  
français –université Mohamed BOUDIAF de M'Sila-**

**Soutenu devant le jury composé de :**

.....	Universitaire de M'sila	Président.
SouamesAmira /MCA	Universitaire de M'sila	Rapporteur
.....	Universitaire de M'sila	Examineur

**Année Universitaire 2017/2018**

# *CONCLUSION*

## *GÉNÉRALE*

*« Écrire, c'est se faire aussitôt lecteur, lire, c'est se faire aussitôt écrivain. Commune à l'écrivain et au lecteur, la muse, en toute occurrence, c'est le centre du texte même, ce lieu obscur qui ne songe interminablement qu'à se déchiffrer. » P. MACHERY.*

# *Remerciements*

*Je tiens à remercier vivement ma directrice de recherche Dr. SOUAMES Amira pour son aide méthodologique, ses conseils pertinents et son suivi régulier.*

*Mes remerciements s'étendent aux membres du jury qui ont accepté de lire et juger mon travail.*

*Je tiens également à remercier tous mes professeurs qui m'ont enseignés durant mon cursus universitaire.*

*Mes remerciements vont également aux étudiants du département de français (3ème année LMD de l'université MOHAMED BOUDIAF - M'SILA d'avoir été la matière première de mes réflexions et d'avoir accepté de participer à la réalisation de mon expérience.*

*Je tiens à remercier, spécialement, ma famille pour son aide et son soutien dans l'accomplissement de cette recherche.*

**Mohamed Amine**

## **Résumé :**

Deux objectifs guideront cette recherche intitulée : **Enseignement – apprentissage du texte littéraire à l’université : écriture réflexive et construction des connaissances entre difficultés et perspectives. Cas des étudiants de 3ème année Licence LMD de français –université Mohamed BOUDIAF de M’Sila-**

Le premier objectif, est de recenser les pratiques et faire ressortir les difficultés en matière d’expression écrite littéraire en contexte universitaire. Les difficultés sont bien là, et l’objectif c’est de mieux comprendre ce qui se passe effectivement lors de la rédaction des écrits littéraires d’un étudiant de 3ème année. C’est dans cette perspective, que nous nous sommes intéressés à l’expression écrite littéraire en particulier, vu l’impact qu’elle peut avoir sur le savoir et le savoir- faire aussi bien de l’enseignant que celui de l’étudiant. Développer cette compétence à partir d’un cours « FOUL » (Français sur **O**bjectifs **U**niversitaires **L**ittéraires), afin d’instaurer une démarche stratégique pour l’enseignement du texte littéraire.

Le deuxième objectif : c’est de mettre en relief l’intérêt de l’écriture réflexive comme processus de construction de connaissances littéraires.

***Mots –clés :*** texte littéraire, compétence lectrice, écriture réflexive, difficultés, étudiants de 3ème année, démarche stratégique, Interprétation, commentaire, atelier littéraire processus de construction de connaissances, perspectives. FOUL.

## **Abstract :**

At a period where the market brings a lot of multimedia tools that exploit internet in teaching in a very complicated way, the idea to elaborate FOUL content: French on University litterer Objectives to practice writing in an Algerian context seems to offer other directions. On the one hand, to answer teachers’ needs, particularly the beginners who confront anabsence of ministerial programming, and facilitate a mechanism of supporting andintegration/development of the writing competences in FLE at that advanced level.

On the other hand, to initiate the learner to take into account the structures ofconvertible language. That is to say, to introduce, in a specific manner, majoractivities/practices to remedy the writing

incompetence that fits their real level, their needs and their legitimate expectations. Such inability, which is confessed, should be controlled and overcome very quickly so as to follow and apply the university program of specialization.

We have worked to see whether the FOUL courses facilitate the development and acquisition of writing competences' norms for advanced bilingual students. These latter who, before being at the university, have never been given a chance to show their views about the university programs. That is why, we have suggested a negotiated and contextualized teaching, particularly with the establishment of the new three 3 years of LMD.

Our research treats the writing dimensions as a teaching objective and, at the same time, a tool for knowledge transmission. Saying it otherwise, we tackle the writing practice which motivates/implies a desire for training that helps to construct operating, transferable, generally applicable, and mainly operational savoir-faire immediately.

#### **Key-words**

FLE at the Algerian university, FOUL (French on University litter Objectives ), interpretation.

#### **ملخص:**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه الطالب الجامعي والاستاذ على سواء في مجال تدريس المهارات الكتابية في ما يخص دراسة النص الأدبي:

كل ما يتعلق بظاهرة التأويل، القراءة الأدبية، وصولاً إلى الكتابة الأدبية.

فكرة اعداد البرامج الفرنسية حسب أهداف جامعية أدبية ( FOULL ) ترمي إلى إعطاء آفاق أخرى للممارسة الكتابة الأدبية و إدراج بذلك استراتيجيات عملية لتدارك العجز المسجل من طرف أساتذة المقاييس الأدبية في إطار ورشات كتابة متخصصة.

الكلمات المفتاحية: النص الأدبي، السيرورة الكتابة الفكرية، البرامج الفرنسية حسب أهداف جامعية أدبية، ورشات كتابة متخصصة، التأويل، دراسة نص.

# TABLE DES MATIERES

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

Résumés

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....02

**PARTIE I : Enseignement du texte littéraire à l'université .....08**

**CHAPITRE I : Les spécificités du texte littéraire et son intérêt  
pédagogique.....09**

I.1. Définition et caractéristiques du texte littéraire.....10

I.1. 1. Définition de la littérature..... 10

I.1. 2. Les caractéristiques du texte littéraire..... 11

I.1. 3. Les dimensions du texte littéraire ..... 12

I.1. 3.1. Dimension esthétique du texte littéraire ..... 12

I.1. 3.2. Dimension linguistique du texte littéraire..... 12

**I.1. 4. I.1. 4. La densité polysémique du texte littéraire .....12**

**CHAPITRE II. Difficultés d'enseignement / apprentissage du texte  
littéraire.....14**

II. 1. Questionnaire comme outil de découverte ..... 15

II.1. 1. Lieu de l'enquête .....15

II.1. 2. Questionnaire et analyse des résultats ..... 16

II. 3. Analyse des résultats .....23

<b>CHAPITRE III . Lecture-écriture du texte littéraire : dispositif didactique et pratique d’enseignement.....</b>	<b>27</b>
<b>III .1 . « Compétence lectrice »<sup>1</sup>littéraire.....</b>	<b>28</b>
III .1 .2 .Stratégies métacognitives.....	29
III .2 . Vers une écriture réflexive.....	30
III .2 . 1. Ecriture littéraire .....	31
<b>III .2 . 2. Processus d’écriture : un enjeu délicat.....</b>	<b>31</b>
III .2 .3. De la difficulté à mettre en œuvre une écriture réflexive .....	34
III .2 .4. Vers une Construction des connaissances littéraires .....	36
<b>PARTIE II . Planification d’un programme de littérature à l’université :</b>	
<b>FOUL.....</b>	<b>37</b>
<b>Chapitre I.Comprendre et interpréter un texte littéraire : vers des gestes didactiques spécifiques .....</b>	<b>38</b>
<b>I.1.. Interprétations en lecture littéraire :.....</b>	<b>39</b>
I.2. Potentialité créative de l’étudiant .....	40
<b>Chapitre II .Remédiation aux difficultés rédactionnelles des étudiants de 3 ème année : le commentaire littéraire.....</b>	<b>43</b>
II.1. Instaurer une démarche stratégique pour enseigner le texte littéraire.....	44
II.2. Expérimentation : scénario didactique et analyse.....	44
II.2.1. Le protocole du commentaire littéraire.....	45

---

<sup>1</sup> Expression empreintée à M. Naturel, *Cf. Pour la littérature. De l’extrait à l’oeuvre*. Paris : CLE International. 1995.

II.2.2. Vers un apprentissage renouvelé du commentaire .....	52
CONCLUSION.....	56
BIBLIOGRAPHIE.....	59
ANNEXES.....	64
I. Le questionnaire.....	65

# ***INTRODUCTION***

## ***GÉNÉRALE***

*« On progressera en didactique de l'écriture quand on s'intéressera au texte en cours d'élaboration et non au produit fini. » François Quet, maître conférences en didactique de la littérature.*

## INTRODUCTION GENERALE

Dans le champ des littéracies<sup>1</sup> universitaires, nombre de travaux mettent l'accent sur les difficultés des étudiants lors de leur rencontre avec les textes littéraire, mais aussi sur leurs difficultés à produire les écrits académiques<sup>2</sup> répondant aux attentes de l'institution.

Des difficultés se rencontrent dans de multiples situations emblématiques, dans le cadre d'activités scripturales hétérogènes en licence (écrit d'examen, dossier, rapports de stage, synthèse de lecture, résumés, PowerPoint, etc.). Elles se situent à différents niveaux (linguistique, psychoaffectif, cognitif).

En effet, ces difficultés mettent en évidence un mouvement contradictoire : d'un côté, une incapacité à se distancier intellectuellement des objets d'apprentissage (d'où souvent des écrits décevants, donnant l'impression d'un savoir artificiellement « plaqué », d'une théorie mal « digérée », s'appuyant sur des notions mal définies, des connaissances fragiles) ; et, dans le même temps, une incapacité à s'engager personnellement et intellectuellement dans ses écrits, à s'appropriier les connaissances de façon personnelle. Donc, pour résumer, des écrits peu convaincants, pêchant à la fois sur le plan de la maîtrise intellectuelle des contenus, mais également sur celui de

---

<sup>1</sup> Aptitude à comprendre et à utiliser l'information en vue d'atteindre des buts et d'étendre des connaissances et des capacités.  
Dispositif didactique pour résoudre des problèmes.

<sup>2</sup>On entend par « académiques » les écrits que les « étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle » (Cf. Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 24-25).

l'engagement du scripteur (texte impersonnel, non porteur d'un point de vue, sans prise en charge énonciative).

De par sa nature, le texte littéraire est particulièrement riche, hétérogène et pluridimensionnel, il mobilise des compétences particulières pour être cerné.

Ce type de texte a suscité des réflexions qui ont mené à la grande diversité d'approches analytiques et didactiques tant pour parfaire sa lecture que sa pédagogie.

Objet vivant et palpable, et parce que doublement constitué : *«en tant que discours, il est parole sur le monde ; par sa forme, il se donne à lire comme une réalité visuelle et sonore dont le pouvoir expressif va bien au-delà de la fonction référentielle»*<sup>3</sup>,

Or de nos jours, tous les biens fondés de la littérature se retrouvent «détournés», éloignés de leur objectif au profit d'un enseignement à peine initiatique et très loin des réels débats et analyses que mérite et nécessite un texte littéraire.

De ce fait, notre travail intitulé : **Enseignement –apprentissage du texte littéraire à l'université : écriture réflexive et construction des connaissances entre difficultés et perspectives. Cas des étudiants de 3ème année Licence LMD de français – université Mohamed BOUDIAF de M'Sila-** s'inscrit dans un ensemble de travaux en didactique de l'écrit à l'université et notamment la didactique des textes littéraire qui portent sur le développement d'outils pour décrire et comprendre les pratiques d'enseignement des modules littéraires est plus particulièrement dans la perspective du « **FOUR** » (Français sur **O**bjectifs **U**niversitaires).<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>PEYTARD Jean (dir.), *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, coll. Langues et apprentissages des langues, pp. 13-34.

<sup>4</sup>Un cours de « **FOUR** », comme une spécialisation au sein du FOU, et donc du FOS, se distingue avant tout par son articulation, ses spécificités dans la limite du temps consacré à ce type d'apprentissage tout en ayant comme fonction de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants à l'université.

La question qu'on se pose est : les difficultés rencontrées par les étudiants témoigneraient-elles d'une insuffisance se situant à la fois du côté des savoirs scripturaux (linguistiques, textuels, etc.) et métascripturaux (susceptibles de faire évoluer la relation de l'étudiant à l'écriture) ? Sont –elles également révélatrices de l'incapacité à produire des « écrits réflexifs »<sup>5</sup> ?

Pour répondre à cette problématique nous proposerons les questions suivantes :

L'écriture réflexive constitue –elle le principe fondateur de la construction des savoirs à l'université ? Comment dès lors former les étudiants de fin de licence à l'écriture réflexive ?

- Quelle pratique établie sur des bases scientifiques mais surtout réalisable serait susceptible de guider les étudiants vers des compétences rédactionnelles et les aider à développer certaines habilités langagières en communication écrite ?
- Comment favoriser la mise en place d'une posture heuristique chez les étudiants de 3<sup>ee</sup> année LMD ?
- Comment est perçue l'écrit à l'université par ceux-là mêmes qui l'enseignent et l'évaluent ?

Afin de répondre à la problématique précédente, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Faire évoluer les pratiques en lecture-écriture, les transformer, pour les rapprocher progressivement des attentes de l'institution universitaire. Cette transformation

---

<sup>5</sup> Expression empreintée à BARRE-DE MINIAC. Cf. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et critiques*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p.23.

passerait par l'établissement d'un autre rapport aux savoirs et à la connaissance littéraire. Elle implique en conséquence un changement des pratiques pédagogiques.

➤ **Instaurer une démarche stratégique pour enseigner le texte littéraire**

enseignement/apprentissage de l'écriture en d'intégrant des cours de « **FOUL** » (Français sur **O**bjectifs **U**niversitaires **L**ittéraires) appellation que nous proposons pour désigner l'ensemble de cours/techniques à visée rédactionnelle faisant l'objet de notre recherche. Un cours de « **FOUL** »<sup>6</sup>, selon notre conception comme une spécialisation au sein du FOU, et donc du FOS, se distingue avant tout par son articulation et ses spécificités.

- Dans notre cas, le besoin rédactionnel de ces étudiants se caractériserait par une spécificité de pratique du français nécessitant une démarche particulière reposant sur l'exigence d'un véritable procédé de l'écriture réflexive. Il nous apparaît qu'un tel procédé serait susceptible de mobiliser l'ensemble des aptitudes cognitives et capacités rédactionnelles des étudiants face au texte littéraire.

Dans cette recherche, l'objectif consiste donc à étudier le processus des efforts cognitifs des étudiants à travers des techniques conduisant à la maîtrise de l'écriture réflexive.

---

<sup>6</sup> Une étude antérieure a été faite sur le concept du FOUR (français sur objectifs universitaire rédactionnels) Cf. Thèse doctorat « **Le développement des compétences rédactionnelles Chez des apprenants « bilingues avancés » Cas des étudiants de la première année LMD du département de français, Université El Hadj Lakhdar de Batna.** Présentée par : **Mme MERAZGA Ghazala** » alors que notre travail s'inscrit dans le domaine de la littérature.FOUL.

Nous allons procéder à une méthodologie analytique, expérimentale et comparative pour comprendre les pratiques effectives des étudiants, nous avons procédé à des séquences d'enseignement de la littérature et nous allons les analyser en produisant des comparaisons dans le cadre du commentaire littéraire. Dans le cadre de cette recherche, nous présenterons les résultats issus de l'analyse des conceptions et des pratiques déclarées des enseignants, et les expliquerons à la lumière de leurs pratiques effectives centrées autour de l'enseignement des textes littéraires.

Pour répondre à notre problématique nous diviserons notre travail en deux parties.

Les trois premiers chapitres de la première partie intitulée : **Enseignement du texte littéraire à l'université** seront consacrés à présenter la question du lien entre enseignement et l'écriture réflexive.

Nous tenterons dans le premier chapitre de définir les spécificités du texte littéraire tout en précisant son intérêt pédagogique.

Le deuxième chapitre de cette partie sera consacré à une enquête qui sera menée au moyen d'un questionnaire pour localiser les attitudes des enseignants de littérature face aux problèmes de l'enseignement du texte littéraire et expliquer les difficultés éventuelles des étudiants. Quant au dernier chapitre de cette partie nous allons voir les différents dispositifs didactiques et pratiques d'enseignement du texte littéraire et appréhender le processus de l'écriture littéraire.

Les deux autres chapitres de la deuxième partie intitulée : **Planification d'un programme de littérature à l'université : FOUL** seront consacrés à instaurer une démarche stratégique pour enseigner le texte littéraire.

Dans le premier chapitre, nous allons réfléchir à la mise en place d'une expérimentation qui se déroulera avec des étudiants de troisième année, LMD de français, soumis aux tâches d'écriture spécialisées : le commentaire littéraire.

Nous finirons par une conclusion qui reprendra ce qui a été développé tout au long des deux parties et ouvrira des perspectives pour des recherches futures.

# ***PARTIE I***

**Enseignement du texte littéraire à  
l'université**

# *CHAPITRE I*

Les spécificités du texte littéraire et son intérêt  
pédagogique

## **Préambule**

Avant d'exposer les démarches pédagogiques expérimentées dans le contexte qui nous intéresse, nous tenons à rappeler quelques spécificités fondamentales du texte littéraire et à souligner son intérêt pédagogique.

### **I. Les spécificités du texte littéraire et son intérêt pédagogique**

#### **I.1. Définition et caractéristiques du texte littéraire**

##### **I.1.1. Définition de la littérature**

Selon R. Barthes : « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout »<sup>1</sup>. La littérature est un art, comme la peinture, mais à la différence de cette dernière, elle utilise non pas des couleurs, mais des mots.

Certains considèrent la littérature comme l'ensemble des productions humaines, en référence à l'origine latine du mot: (*littératura*:« écriture »). Autrement dit, tout ce qui relèverait de l'ordre scriptural. Mais tout écrit, dirions-nous, n'est pas de la littérature.<sup>2</sup>

Barthes affirme que « *l'art existe à partir du moment où un regard a pour objet le signifiant* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>BARTHES Roland, 1973 : *Le plaisir du texte*, Seuil, coll. Points essais, p.80.

<sup>2</sup> Cf. Dictionnaire Larousse

<sup>3</sup> Barthes. R, cité par Bergaz. D: "*l'explication du texte littéraire*", Bordas, Paris, 1989, p. 12.

## I.1. 2. Les caractéristiques du texte littéraire

Nous nous référons à Ghellal Abdelkader qui énumère dans un numéro de la revue *Synergies Algérie*<sup>4</sup> « les caractéristiques et les valeurs du texte littéraire comme suit: *L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage.*

- *La pratique artistique améliore la communication.*
- *Le texte littéraire est un laboratoire expérimental.*
- *Le texte poétique apprend l'art de composer.*
- *La pratique artistique permet l'humour.*
- 

Le texte littéraire admet plusieurs lectures et interprétations. L'effet du sens produit par les mouvements mots est en renouvellement perpétuel. Selon B. Fradin. « Tout texte littéraire est à priori susceptible de contribuer à l'émergence d'une multiplicité de valeurs sémantiques qui ne s'engendrent que par interaction avec l'environnement contextuel.»<sup>5</sup>.

Le texte littéraire active l'imaginaire. Le lecteur co-crée le monde construit par l'auteur et essaye d'identifier la relation du *textus* sémantique qui existe entre les mots et de formuler des hypothèses de déroulement d'une histoire donnée en faisant appel à sa fiction. Sous cet angle, nous estimons l'importance de préparer l'étudiant pour ce niveau de lecture et de construction du sens d'un texte: mobilisation de ses connaissances linguistiques et l'activation de nouvelles stratégies d'apprentissage.

---

<sup>4</sup>Abdelkader, Gh., (2007). Lecture-écriture en classe de F.L.E. *Synergies-Algérie*. n°1.

<sup>5</sup>Fradin, B. (1984). Langue, discours et littérature. *Linx*. n°10, p.33.

### **I.1. 3. Les dimensions du texte littéraire**

#### **I.1. 3.1. Dimension esthétique du texte littéraire**

La reconnaissance de la littérarité d'un texte passe par son aptitude à pénétrer les esprits des lectorats. Les meilleurs serviteurs d'une langue sont les écrivains qui la manipulent et qui, ce faisant, l'exploitation maximale de ses potentialités et la production d'un ensemble de mots des chefs-d'oeuvre. En effet, le discours littéraire est un discours du beau et de la rhétorique où la chose se présente autrement et les mots ne disent pas tout.

#### **I.1. 2.2. Dimension linguistique du texte littéraire**

Le texte littéraire est une véritable charge langagière. Son identité linguistique est indiscutable. Pour chaque mot, pour chaque construction phrastique, il existe une infinité de lectures et d'interprétations. Le langage littéraire diffère de celui du texte scientifique et le langage du dictionnaire par le bon et le bel usage.

### **I.1. 4. La densité polysémique du texte littéraire**

comme l'affirme Barthes « *de cet infini de langages* »<sup>6</sup>, et permet non pas une seule lecture mais une lecture plurielle. Y. Reuter dit à ce propos :

« Il apparaît donc clairement que 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 interprétations »<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Barthes. R, cité par Bergaz. D: "*l'explication du texte littéraire*", *op. cit.*, p. 11

<sup>7</sup> Reuter Y. « La lecture littéraire : éléments de définition », dans Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (éd.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontation*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 33-41.

Sorel va plus loin en soutenant que l'association "texte" et "littéraire" ne pouvait se faire si le sens en été fixé. Autrement dit, c'est la charge polysémique qui déterminerait la littérarité d'un texte: « *Plus le texte est polysémique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique* »<sup>8</sup>.

La densité polysémique qui caractérise le texte littéraire ne doit pas être pour autant, pour l'apprenant, un obstacle qui entravera la compréhension du texte littéraire.

Ce que BAYARD a appelé « le sens évoqué » pour le distinguer du "sens littéral" et du "sens signifié", « *Il nous semble qu'il n'y a pas plaisir de lecture sans priorité au sens évoqué, cet évènement tout personnel qui naît de ma rencontre avec le texte, le sens littéral et signifié ne prenant intérêt qu'avec lui* »<sup>9</sup>.

Le texte littéraire n'est pas porteur d'un seul sens voulu par l'auteur. Donc, la spécificité du texte littéraire est justement d'engendrer ses propres codes esthétiques et de transmettre ainsi une expérience individuelle, unique.

Le problème de l'enseignement / apprentissage du texte littéraire réside –il de ce fait dans l'aspect polysémique successible à plusieurs interprétations<sup>10</sup> ?

---

<sup>8</sup> Sorel, C. (1971). *De la connaissance des bons livres*. Genève: Slatkine.1990, p 56.

<sup>9</sup> BAYARD Pierre, 2007 : *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Minuit, coll. Paradoxe, p. 162.

<sup>10</sup>Le mot « interprétation » dans les dictionnaires est défini comme explication, action d'interpréter quelque chose, donner une signification claire à une chose obscure ou ambiguë.

# ***CHAPITRE II***

**Difficultés d'enseignement / apprentissage  
du texte littéraire.**

## **II. 1.Questionnaire comme outil de découverte**

Notre enquête a été menée au moyen d'un questionnaire particulièrement indiqué pour localiser les attitudes des enseignants de littérature face aux problèmes de l'enseignement du texte littéraire.

Notre questionnaire (*cf. annexe questionnaire*) est composé de **(16) items** se rapportant essentiellement à l'enseignement/apprentissage des textes littéraires.

Nous traitons ici, pour l'essentiel, d'une partie des données à travers l'enquête par ce questionnaire, à savoir les déclarations des enseignants de littérature à propos des difficultés qu'ils rencontrent dans les opérations de sélection et d'exploitation des textes littéraires.

Les enseignants peuvent répondre par mail ou bien sur le support papier. Vingt enseignants de littérature ont reçu leur questionnaire. Nous n'avons eu que 10 de réponses d'entre eux.

### **II.1.1. Lieu de l'enquête**

Notre recherche s'est déroulée à l'université de M'sila est plus particulièrement au niveau du département des lettres et langue française.

Tout d'abord, nous aimerions rappeler le département de français, celui-ci a été créé l'an 2001 au sein de la faculté des lettres et des sciences sociales. En 2012, suite à la modification du décret de création de l'université et la réorganisation des facultés, le département, désormais, des lettres et de langue française fait partie de la faculté des lettres et des langues. Le nombre d'enseignants de littérature est de 28. Aussi le nombre actuel d'étudiants en troisième année est de 384 étudiants dont X répétitifs.

## II.1. 2. Questionnaire et analyse des résultats

### • Item n°1 :

1 / Quelles sont les difficultés que vous rencontrez le plus souvent lorsque vous sélectionnez une œuvre littéraire ?

Réponse	Pourcentage
<i>Difficultés liées aux contraintes institutionnelles (respect du contenu du canevas)</i>	<b>51,7 %</b>
<i>Difficultés liées aux étudiants (niveau des étudiants).</i>	<b>29,7%</b>
<i>Difficultés liées aux œuvres ou textes littéraires.</i>	<b>18,6%</b>

2/ Pourquoi ya t-il une réticence des étudiants face aux textes littéraires ?

Réponse	Pourcentage
Les textes proposés ne correspondent pas à leurs besoins et leurs attentes.	<b>25,4%</b>
La complexité du niveau linguistique est inadaptée.	<b>67,3%</b>
les référents culturels trop éloignés ou méconnus.	<b>7,3%</b>

• Item n°3:

**3 / Pour vos étudiants, est-ce que la difficulté d'accéder au texte littéraire réside dans :**

Réponse	Pourcentage
Le décodage du texte littéraire.	<b>33,2%</b>
Le texte littéraire est susceptible de plusieurs interprétations.	<b>32,1%</b>
Les activités proposées relatives à ce type de texte (dissertation, commentaire.....).	<b>34,7%</b>

• Item n°4:

**4 / Ces difficultés sont de type :**

Réponse	Pourcentage
Linguistique (difficultés lexicales, syntaxiques voire d'organisation du discours).	27,6%
Culturel (les implicites)	26,7%
Conceptuel (texte très complexe sur le plan des idées développées mais qui s'exprime dans un langage simple),	30,5%
La longueur du texte proposé (inadapté à la séance programmée).	15,2%

• **Item n°5:**

**5/ En fonction de quels critères choisissez-vous les textes littéraires étudiés en cours / TD ?**

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage</b>
De leur sujet	<b>3,7%</b>
De leur intérêt littéraire	<b>12%</b>
De vos goûts personnels	<b>2%</b>
Des goûts de vos étudiants	<b>5%</b>
Respect des textes programmés dans le Canevas	<b>52,1%</b>
Des séries disponibles dans la bibliothèque de l'université	<b>25,2%</b>

• **Item n°6:**

**6/ Pour constituer le corpus du texte littéraire, vous utilisez :**

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage</b>
Des revues pédagogiques	<b>3%</b>
Des sites internet	<b>47,3%</b>
Des ouvrages universitaires	<b>19,5%</b>
Votre bibliothèque personnelle	<b>30,2%</b>

• **Item n°7:**

**7/ Suivez-vous à la lettre le programme proposé par le canevas :**

**OUI 20%**

**NON 80%**

• **Item n°8:**

**8/ Selon les raisons suivantes : (Plusieurs choix possibles)**

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage</b>
Les programmes du canevas sont trop ambitieux et difficiles à boucler.	<b>43,2%</b>
Les objectifs d'étude proposés permettent en pratique d'explorer des textes riches et variés.	<b>24,2%</b>
Le choix des textes littéraires sélectionnés dans le canevas permet de diversifier les activités des étudiants.	<b>27,3%</b>
d'ouvrir sur d'autres approches de la littérature (critique, civilisation, anthropologie ...)	<b>5,3%</b>

• **Item 9:**

**9/ Dans vos enseignements de la littérature, vous utilisez l'œuvre littéraire sous quelle forme ?**

Réponse	Pourcentage
Extrait	98%
œuvre littéraire complète	2%

• Item n°10:

**10- Si vous n'abordez pas l'intégralité d'une œuvre littéraire, pour quelles raisons ne le faites-vous pas ?**

Réponse	Pourcentage
Par manque de temps	50%
Les examens ne recouvrent pas l'étude d'œuvres littéraires.	18,8%
C'est trop difficile pour vos étudiants	30,5%
L'étudiant n'achève pas la lecture de l'œuvre	
Autre(s) raison(s)	00%

• Item n°11:

**11- Combien de séquences consacrez-vous à l'étude du texte littéraire ?**

Réponse	Pourcentage
Une séquence	2%
Deux séquences	88%
Trois séquences	10%

- Item n°12: Est-ce que les TICE :

Réponse	Pourcentage
Entravent les connaissances des étudiants (accès facile et encouragent le laxisme).	70%
Aident l'étudiant à mieux comprendre le texte littéraire.	30%

### 13- Quels buts pédagogiques poursuivez-vous en abordant des œuvres littéraires? (Plusieurs choix possibles)

Réponse	Pourcentage
Faire découvrir la culture des pays francophones	4%
Découvrir la langue sous sa	8,1%
forme authentique. Associer la réflexion à la critique.	48,7%
Enrichir la culture générale de vos étudiants	39,2%
Enrichir leur vocabulaire (littéraire et leurs outils linguistiques	10,2%
Autre(s) raison(s) :	00%

**Item n°14:**

**14/ Quand -il s'agit d'une dissertation ou d'un commentaire, les réponses des étudiants sont soit :**

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage</b>
Ils reproduisent le cours.	<b>30, 5%</b>
Ils paraphrasent (dans le cas du commentaire).	<b>29,7%</b>
Ils résument le texte	<b>17%</b>
Ils essayent de développer leurs idées à partir d'une problématique.	<b>12,5%</b>
Ils sont carrément hors sujet.	<b>10, 3%</b>

**• Item n°15:**

**15- Comment évaluez-vous votre enseignement de la littérature ?**

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage</b>
Questionnaire sur l'œuvre	<b>1%</b>
Questionnaire sur l'auteur	<b>3%</b>
Questions sur l'œuvre	<b>46,8%</b>
Ecriture créative à partir de l'œuvre type	<b>49,2%</b>
Autres	<b>00%</b>

• **Item n°16: Question ouverte**

**16-Quelles sont les finalités de l'enseignement de la littérature ?**

**II.2. Analyse des résultats**

En fonction des structures ou des genres littéraires, en fonction des œuvres elles-mêmes, l'enseignant se trouve ainsi devant une grande variété de combinaisons formelles. Il efforcera ses étudiants d'en explorer un certain nombre et les invite à continuer dans cette voie. Il doit leur proposer, par exemple, plusieurs types de groupements :

Le groupement de nature thématique ou idéologique : **Thèmes et concepts.**

Le groupement structurel : **Genres et structures.**

Le groupement lié à l'œuvre de tel ou tel écrivain : **Univers imaginaires.**

Chaque groupement est divisé en sous-ensembles qui définissent des étapes à l'intérieur de la question qui est étudiée, et permettent une meilleure approche de son évolution historique et de ses variations internes. D'autres groupements sont réalisables. Nous avons surtout voulu présenter dans notre recherche un éventail de textes et donner l'idée d'une méthode. Ces ensembles ne sont pas figés, mais transformables et recomposables.

La mise en place des activités qui se rapportent à la lecture des œuvres pose un certain nombre de problèmes d'ordre motivationnel, cognitif et organisationnel. Dans un certain nombre de cas, le problème se situe en amont, car le défi réside dans le fait d'engager les étudiants dans une lecture longue. Le défi consiste également à composer avec des étudiants dont les expériences et les compétences de lecture sont limitées: ces

compétences des étudiants sont souvent jugées problématiques par les enseignants. Les déficits les plus souvent évoqués concernent.

Chez certains étudiants, les stratégies de lecture sont moins bien développées que chez les autres étudiants. Ils ne se souviennent pas de ce qu'ils ont lu auparavant, donc ils éprouvent de la difficulté à suivre l'évolution réflexive du texte :c'est-à-dire une difficulté à lire entre les lignes, à réfléchir à leurs lectures, à émettre des hypothèses.

C'est difficile pour eux d'avoir une vision d'ensemble d'un roman. Ils ne savent pas sur quoi porter leur attention. Certains ne veulent pas continuer après la lecture d'une seule page. Ils ne veulent pas aller plus loin, car ils ne comprennent pas le début.

D'autres étudiants ne peuvent accéder à un second niveau de lecture. Ils sont incapables d'établir des liens, d'approfondir la psychologie des personnages par exemple ou de comprendre la justification des événements.

Les enseignants de littérature se sentent limités dans l'opération de sélection, surtout à cause du manque de livres littéraires dans la bibliothèque universitaire de ce fait ils puissent dans leur bibliothèque personnelle.

Les autres difficultés provenant des contraintes institutionnelles concernent l'obligation de concertation avec les collègues (coordination, canevas), qui amène plusieurs enseignants à se sentir limités dans leurs choix. Les difficultés liées aux étudiants qui touchent aux questions d'intérêt et de motivation, à l'hétérogénéité de leurs compétences à l'intérieur d'un même groupe et aux œuvres qu'ils ont déjà lues. Le fait de se préoccuper de l'intérêt qu'une œuvre va susciter auprès des étudiants est un élément qui ressort fortement dans les critères de choix. Pour une partie des

enseignants (un peu moins d'un sur trois), il reste difficile, cependant, de trouver des œuvres susceptibles de retenir l'attention de la majorité de leurs étudiants. De ce fait, une fois qu'une œuvre a fait ses preuves, il est tentant de la mettre à l'étude plusieurs années de suite.

Si l'on examine de plus près les difficultés que nous avons associées à l'enseignant lui-même, c'est surtout le manque de temps: le manque de temps chez les enseignants constitue un énorme problème. Ils ont trop de corrections et n'ont pas assez de temps pour travailler pour développer de nouvelles activités. Les enseignants manquent énormément de temps, même pour lire. La tâche des enseignants est lourde. En plus, il faudrait prendre du notre temps personnel pour connaître les œuvres.

Nous avons retenu cinq catégories globales pour classer les difficultés rencontrées dans l'exploitation des œuvres : celles qui sont liées aux étudiants, aux contraintes du temps, au matériel pédagogique, aux œuvres et au travail de l'enseignant.

Sous la catégorie difficultés liées aux étudiants, nous avons rassemblé les difficultés qui touchent à la motivation à la lecture en général, à la motivation relativement aux activités littéraires, à la compétence en lecture des étudiants et à l'organisation de leur temps de travail. Il peut s'agir de difficultés relatives à la conception ou à l'évaluation d'activités d'apprentissage en rapport avec les œuvres lues. La catégorie contrainte du temps recouvre tous les énoncés en relation avec l'inscription des lectures et des activités dans l'horaire et le calendrier universitaire. Les difficultés liées aux œuvres peuvent concerner différentes caractéristiques de forme et de contenu (longueur de l'œuvre, style ou origine de l'auteur, qualité de la langue, genre, thèmes) qui entravent l'appropriation par les étudiants de telle ou telle œuvre en particulier. Enfin, celles qui concernent le travail de préparation, de planification, de motivation,

d'accompagnement des étudiants et de correction des travaux ont été regroupées sous la catégorie difficultés liées au travail de l'enseignant.

Au volet des difficultés rencontrées par les étudiants (**items 1, 3 et 4**), les professeurs notent en premier lieu et de façon insistante le manque de savoirs littéraires, le peu de références susceptibles de constituer des exemples adaptés.

Les connaissances des étudiants ne leur permettraient pas d'accéder à un programme jugé trop ambitieux.

En outre, l'idée d'un changement de profil des étudiants est souvent évoquée laissant entendre que « le niveau baisse ». En réalité, ce qui est très clair dans ces déclarations, c'est que la lecture et les connaissances littéraires ne sont pas du tout acquises par les étudiants.

Au terme de cette enquête on peut avancer que l'étude des discours des enseignants de français de littérature à propos l'enseignement du texte littéraire et de la sélection et de l'exploitation des œuvres complètes révèle combien les difficultés qu'ils rencontrent leur apparaissent attribuables, d'abord et avant tout, au contexte à l'intérieur duquel ils évoluent et aux outils (livres, matériel pédagogique, ressources) qu'ils ont à leur disposition. Les principales difficultés tiennent à la fois aux contraintes d'ordre matériel, aux caractéristiques des étudiants ou encore à la nature des œuvres elles-mêmes.

# ***CHAPITRE III***

**Lecture-écriture du texte littéraire : dispositif  
didactique et pratique d'enseignement**

### III .1 . « Compétence lectrice »<sup>1</sup>littéraire

Amener les étudiants à pratiquer la lecture littéraire, c'est mettre en place des apprentissages qui insistent sur la lecture et la relecture des textes. En effet, d'après Annie ROUXEL, « la lecture littéraire se caractérise par la lenteur qui rend possible la prise en compte de la polysémie et de l'implicite des textes »<sup>2</sup>. De ce fait, la lecture littéraire permet aux étudiants de passer d'une première saisie du texte à une autre étape au cours de laquelle les éléments décelés prennent sens.

Selon Rouxel :

*« Les efforts de l'enseignement devraient porter principalement sur la familiarisation avec le champ littéraire, sur la mise en œuvre de modes de lectures diversifiés, sur l'acquisition d'un certain nombre de références culturelles et génériques et sur l'activation d'hypothèses interprétatives plurielles ».*<sup>3</sup>

Il s'agit donc également de faire progresser les étudiants dans les compétences linguistiques, rhétoriques, logiques, encyclopédiques, idéologiques pour devenir de meilleurs lecteurs.

Les étudiants devraient avoir développé des stratégies propres à la lecture littéraire.

---

<sup>1</sup> Expression empruntée à M. Naturel, *Cf. Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre*. Paris : CLE International. 1995.

<sup>2</sup> ROUXEL, Annie (1996) : *Enseigner la lecture littéraire*. *Op. cit*, p.120.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.34.

### III .1 .2 .Stratégies métacognitives

Pour, M.VASSEUR: « [l]a métacognition réfère au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, d'ajuster, de vérifier et d'évaluer son processus d'apprentissage »<sup>4</sup>. Il résumait ainsi le phénomène : « la métacognition se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle même et sur ses stratégies cognitives »<sup>5</sup>. Les stratégies métacognitives sont généralement regroupées selon la fonction qu'elles occupent : planification de l'activité cognitive, contrôle et régulation de cette activité.

- La lecture littéraire nécessite la mise en lien de l'activité de lecture avec d'autres expériences de lecture, du texte avec d'autres textes. La construction d'une culture littéraire doit s'appuyer sur cette mise en lien et nécessite la construction de souvenirs de lecture. Comment les traces (épistémiques ou expérientielles, écrites ou mémorielles) sont-elles activées? Comment sont-elles élaborées?

- La fiction littéraire conjugue (au moins) 3 temps : temps de la production, temps de la réception et temps de la fiction. Comment ces trois temps sont-ils convoqués dans le cadre de la séance ?

Elle cherche à mettre en évidence comment le présent de la séance est mis en relation (ou pas) avec le passé et le futur du monde, de la classe et de l'étudiant en tant qu'apprenti lecteur de littérature.

---

<sup>4</sup>VASSEUR, M.-TH., *Comment les interactionnistes réinterprètent la notion de compétences en langue ou efficacité du discours, Notions en questions*, n°6, 2002.

<sup>5</sup>*Ibid.*, p.67.

## III .2 . Vers une écriture réflexive

### III .2 . 1. Ecriture littéraire

Vue l'importance accordée à la pratique d'écriture dans notre travail, maintes définitions ont été données à « écrire », « l'acte d'écriture », « écrit » ou « écriture » par des penseurs dans le domaine hautement qualifiés et cela selon des angles de regard nettement assez différents et/ou visions plus ou moins convergentes.

L'écriture un mot qui selon Barré-De Miniac :

*«Peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui es oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final »<sup>6</sup>.*

En effet,

*« L'écriture est le fait d'un acte psychomoteur qui sollicite notamment les fonctions, oculomotrices, tonicomotrices et gnosopraxiques ; mais le rôle qu'elle joue en tant vecteur de la communication et plus particulièrement sa double appartenance au corp (dont elle est la trace et le prolongement) et au langage (dont elle est peut-être fixateur et véhicule) lui confère un statut beaucoup plus élaborée que celui du simple acte graphomoteur : cette synthèse équilibrée entre le corps et la pensée, le tonus et le verbe, l'agir et le dire, constitua de tout temps et pour la plupart des cultures l'outil idéal de la transmission des lois, des*

---

<sup>6</sup>BARRE-DE MINIAC C, *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*, In Revue française de pédagogie n°113, INRP, 1995. p.94.*de la recherche*, In Revue française de pédagogie n°113, INRP, 1995. p.94.

*concepts, des religions, de l'histoire, de l'historicité, du récit...(...) l'écriture constitue aussi un acte individuel propre, porteur d'affects et signifiant bien au-delà du mot. »<sup>7</sup>*

Pour résumer :

*« Ecrire, c'est s'engager, s'impliquer, s'exposer (...) Ecrire ; c'est choisir : adapter un type d'écrit, un mode d'écriture, retenir des éléments, en écarter d'autres, choisir des structures, des mots...Des choix non successifs, mais concomitants, et en interaction (...) ces choix obéissent à l'exigence de communiquer une pensée précise et complète. Des pistes sont abandonnées sitôt qu'abordées ou à peine emprunter : feuilles bouchonnées et jetées au panier ! (...) Ecrire c'est travailler (...) Ecrire est difficile pour tous. Difficile pour les écrivains, les journalistes, dont c'est le métier (...) Ecrire est encore plus difficile pour ceux qui n'utilisent que rarement ce moyen de communiquer. A l'école, ils ont appris les rudiments de la langue et se sont modestement exercés à rédiger (...) Mieux comprendre le fonctionnement de l'écrit, repérer les spécificités de la langue utilitaire, reconnaître l'intérêt et la nécessité d'une pratique quotidienne, initier et entraîner à des techniques d'écriture, autant de tentatives de réponses aux problèmes que nous pose »<sup>8</sup>*

### **III .2 . 2. Processus d'écriture : un enjeu délicat**

C'était dans les années soixante dix et quatre vingt qu'apparait une nouvelle approche d'étude et d'analyse de texte portant sur les processus mentaux relatifs à l'acte d'écriture littéraire.

Au départ le mot « processus » conservait son utilisation au domaine des sciences informatiques pour les opérations du système, mais plus tard, il a adopté une

---

<sup>7</sup> DIETTE J., *Les maux de l'écrit : La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*, Paris, Masson, 1993. PP.9-10.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.252.

désignation qui concerne toute opération mentale servant à accomplir une tâche cognitive quelconque.

D'ailleurs, souvent dans les recherches sur rédaction ou la production écrite, le terme processus d'écriture désigne toute opération « *mentale qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite* »<sup>9</sup>.

L'écriture de ce fait, représente un enjeu important et incontournable. Or, souvent et à tout moment et quand il s'agit de son enseignement/apprentissage peuvent intervenir des difficultés, des blocages ou des abandons laissant l'impression de faire affaire à une tâche étrange et jamais étudiée. Et même si l'étudiant qui se prépare à une licence LMD du français, pourrait surmonter ses simples rédactions sa tâche se complique en faisant recours à de nouvelles compétences quant il serait appelé à écrire une dissertation, un commentaire littéraire voire un exposé ou mémoire de fin d'études. Alors, entre des tâches d'écriture simples, brèves dans le temps comme dans l'espace, réalisées dans un contexte scolaire précis qui codifie et contraint les écrits, et des écrits plus complexes, réalisés dans ce même contexte scolaire mais plus longs, les incompétences quantitatives mais surtout qualitatives ne peuvent se démarquer.

A ce stade là, des difficultés d'adaptation peuvent survenir et perturber l'assimilation du savoir spécialisé car il est certain aussi que l'activité d'écriture se développe selon une suite d'opérations complexes avec des balancements entre différents éléments des processus mentaux. C'est pourquoi la rédaction d'un écrit n'est pas considéré comme une simple transposition de quelques connaissances et juxtaposition de quelques mots voire quelques phrases mais une construction complexe qui est le résultat de l'interaction entre un scripteur et un contexte sur maintes dimensions. Et suite à son ignorance des nouvelles règles du jeu et son inadaptation à ce nouveau contexte,

---

<sup>9</sup>*Ibid.*, p.99.

l'étudiant échoue. Car arrivé à l'université il lui fraudera une « autre posture de maîtrise de l'écrit ».

*« Quant à la rédaction, elle fonctionne sur le même principe : écrire ce qu'on dirait ou ce qu'on dit à propos d'un événement ou pour conserver l'histoire qu'on a racontée ; tout commence toujours par cette préoccupation : « comment va-t-on transcrire ça ? », le « ça » étant quelque chose qui vient d'exister à l'oral et qui deviendra de l'écrit grâce à cette transcription (...)Ecrire, c'est créer un message susceptible de fonctionner pour un lecteur, c'est donc anticiper ce fonctionnement pour le rendre possible et cette anticipation s'appuie sur une expérience personnelle de lecteur»<sup>10</sup>*

Nous admettons dès lors que la pratique de la rédaction joue un rôle crucial dans la qualité du produit écrit. Partant de ce principe, le scripteur s'entraîne tout en ayant la conviction de vouloir et/ou pouvoir accomplir une telle tâche aussi indispensable que délicate.

En somme, comme déjà signalé « écrire » ne se résume guère au fait d'être une simple juxtaposition de segments qui sont déterminés par des liens établissant une hiérarchie, et cela met en valeur le principe de l'écriture comme un ensemble sémantique et syntaxique unifié.

Une situation de production du langage écrit, avouent les experts des circonstances de la tâche, suscite des appréhensions assez embrouillées autant chez les étudiants que chez l'enseignant qui s'en charge.

Cet enjeu délicat illustre une appréciation de risques à assumer, face aux difficultés de se faire progresser et donc lutter aux échecs, par les partenaires de ce contrat de performances.

---

<sup>10</sup> LEAN P, ROUDIER J, *L'écriture préalable à sa pédagogie*, ed AFL 1988, p10.

Réussir donc sa rédaction ou son écrit exige une maîtrise « typique » de la compréhension, la production ainsi que la connaissance du système de l'écrit.

Ainsi, les composantes médiatiques à ce niveau là pourraient être positivement conçues si les enjeux de leurs utilisations sont préalablement définis et méthodologiquement appliqués.

### **III .2 .3. De la difficulté à mettre en œuvre une écriture réflexive**

Dans la perspective d'une matière universitaire où l'approche de la « littérature » est fondée sur la lecture, la place de l'écriture est une difficulté théorique. La question du lien entre l'enseignement de l'écriture et de la littérature est pourtant centrale, dans la mesure où elle interroge à la fois la conception du littéraire dans l'enseignement et le possible partage entre les niveaux d'enseignement.

Plus qu'à une influence directe des recherches didactiques en littérature, l'écriture réflexive doit son existence au courant de recherches didactiques sur l'écriture, ou en psychologie cognitive ont été particulièrement mises à profit pour penser, en didactique, la dimension heuristique de l'écriture, conçue dès lors comme outil de construction des savoirs et des savoir-faire, dans tous les domaines du français, particulièrement pour la lecture ou l'apprentissage de notions.

On insistera ici sur la question du lien entre enseignement de l'écriture et de la littérature. Or, comme on l'a déjà observé pour d'autres dimensions, la réflexion didactique sur l'écriture a pu se constituer par une mise à distance *théorique* du littéraire. Il s'agissait en fait de mettre en cause l'impensé de l'apprentissage de l'écriture dans une approche fondée sur la prédominance du littéraire. L'impensé mis au jour est en fait en grande partie celui des représentations de l'écrit construit à partir d'une conception du littéraire comme modèle normatif de l'écriture.

Dans le même temps, la description d'un «continuum scriptural»<sup>11</sup> entre pratiques « ordinaires » et pratiques « littéraires » met en cause une certaine naturalisation du littéraire. Articulées à d'autres recherches sur les pratiques « ordinaires » d'écriture, ces recherches didactiques sur les écritures « ordinaires » constituent désormais un champ de recherche important.<sup>12</sup>

Toutefois, la construction des connaissances à l'université relève d'un processus complexe d'appropriation qui s'inscrit au cœur des pratiques langagières ordinaires, en particulier à l'écrit. Pourtant, les étudiants minorent très souvent le rôle de l'écrit dans la construction des connaissances. Selon Marielle Crahay, cette minorisation du rôle de l'écrit révèle un certain rapport au langage, rapport « *d'autant plus complexe qu'il articule des dimensions socioculturelles, cognitives et affectives particulièrement déterminantes dans le processus d'acculturation aux écrits universitaires* »<sup>13</sup>.

Il nous semble primordial de permettre aux étudiants de prendre conscience du rôle de l'écrit dans le cadre de leurs études littéraires. Il nous faut les amener à procéder à ce travail d'appropriation qui consiste à travailler en profondeur les textes littéraires, à les lire et les relire individuellement mais aussi collectivement, à les interpréter, à les ruminer, à en extraire l'essentiel, à les résumer, à les confronter, à les discuter, à les prolonger (en les citant, en les reformulant dans leurs propres écrits). Il nous faut par conséquent leur donner suffisamment d'occasions de « pratiquer » ces textes de façon régulière dans le cadre des activités ordinaires de cours.

---

<sup>11</sup>TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques, 1992.

<sup>12</sup>*Idem.*

<sup>13</sup>

### III .2 .4. Vers une construction des connaissances littéraires

Tout cela implique une tout autre attitude chez l'enseignant, pour commencer, vis-à-vis de la perception du texte littéraire : les textes proposés par les enseignants ne doivent pas ébranler une habitude, un mode de lecture et sa restitution. C'est donc un bien mauvais calcul que de demander aux étudiants de rendre compte du vrai et du faux autant que du nombre d'informations « délivré » par un texte de fiction : l'idée qui préside à de telles pratiques est de viser l'objectivité en lecture. La compréhension générale d'un texte n'est pas l'addition de la compréhension de chaque phrase, mais la capacité de liaison de l'ensemble.

La lecture de reconnaissance fait accéder au stade du plaisir esthétique. Le texte littéraire s'inscrit dans un univers de livres avec lesquels il entretient des relations qui composent son champ de références propre.

Bref, d'après J. ROUDIER<sup>14</sup>, l'enseignant est vu comme un « accompagnateur de lecture, et non plus comme un « magister ». En complément des diverses fonctions pédagogiques essentielles à exercer, l'enseignant doit accompagner ses étudiants dans leur lecture « littéraire », les encourager, favoriser le travail d'équipe, les amener à produire des résumés de chapitres et enseigner de façon plus individualisée<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup>ROUDIER, J, *L'écriture préalable à sa pédagogie*, éd. AFL, 1988.

<sup>15</sup>Dans une prochaine étape de cette recherche, nous analyserons de façon plus détaillée ces pistes de solutions appliquées à travers l'observation de pratiques effectives.

# ***PARTIE II***

**Planification d'un programme de littérature à  
l'université : FOUL**

# **CHAPITRE I**

**Comprendre et interpréter un texte littéraire :  
vers des gestes didactiques spécifiques**

## Préambule

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, le texte littéraire n'est pas porteur d'un seul sens.

De ce fait, l'étudiant devrait recevoir le maximum d'informations contenues potentiellement par le texte. Et si l'on réfléchit à la nécessité de développer cette capacité à se poser des questions nécessaires au travail d'analyse et d'interprétation du texte chez les étudiants, force est de constater qu'on ne peut y parvenir dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage conventionnel c'est-à-dire centré sur le savoir de l'enseignant, qui détient la bonne réponse. Puisque la connaissance est construite par celui qui apprend, comme le rappelle avec justesse celui-ci doit absolument être « cognitivement actif »<sup>1</sup>.

### I.1. Interprétations en lecture littéraire :

Si les étudiants ont développé déjà, lorsqu'ils arrivent à l'université, des stratégies de lecture nécessaires (cognitives comme métacognitives, de gestion des ressources, voire même affectives) à une lecture pragmatique relativement efficace, de nouvelles difficultés les attendent comme lecteurs littéraires, difficultés qu'ils ne peuvent surmonter sans mettre en œuvre surtout leurs stratégies métacognitives. En effet, nous le répétons, le niveau de lecture attendu des étudiants ainsi que la démarche d'analyse propres à la discipline littéraire, qui prend en compte la forme autant que le fond, pourraient être vus comme des obstacles possibles.

---

<sup>1</sup> RICHARD, Susanne (2006) : « L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte ». *Recherches qualitatives* 26/1, 181-207.

Mais tout comme certaines questions permettent d'approfondir un sujet plus que d'autres, certaines réflexions entraînent une compréhension plus profonde que d'autres. Par exemple, on peut dire des réflexions métacognitives d'un étudiant menant à la compréhension littérale de l'histoire (par exemple, s'il s'interroge sur le sens des mots dans une phrase), les réflexions métacognitives d'un étudiant favorisant l'analyse et l'interprétation.

Pour analyser l'objet littéraire en profondeur, pour faire « parler » l'œuvre, il faut lui poser les bonnes questions. Ces questions sont de deux types : questions de décodage (pour la compréhension de base de l'histoire) – les étudiants peuvent se demander, par exemple, qui est le narrateur de l'histoire, de quel personnage il s'agit dans un long dialogue, etc. –, puis, de plus en plus authentiques dans la perspective disciplinaire de la littérature, c'est-à-dire visant l'interprétation de passages de l'œuvre – pourquoi est-ce dit ainsi ? Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire d'autre ?

C'est ainsi que les enseignants de littérature formulent des questions ouvertes pour amener les étudiants à emprunter une démarche d'analyse outillée menant à une interprétation du texte et dans le meilleur des cas, à acquérir par eux-mêmes certaines notions théoriques pour parvenir à la réponse qu'ils attendent d'eux.

## **I.2.Potentialité créative de l'étudiant**

Arrivés à ce point, il conviendrait d'établir quelles sont les tâches les plus profitables du point de vue didactique qu'on peut proposer avec un texte littéraire. Comme LOUICHON, Brigitte et Annie ROUXEL[nous indiquent, "*un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait qu'il permet de développer (...) des compétences à la fois de lecture et d'écriture* »<sup>2</sup>. D'ailleurs, il faut tenir en compte que le texte littéraire ne présente pas seulement d'éléments lexicaux, grammaticaux ou

---

<sup>2</sup>LOUICHON, Brigitte et Annie ROUXEL [dirs.] (2010) : *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

même textuels. En effet, il présente avant tout une énorme potentialité créative et une grille de rapports avec d'autres connaissances qui appartiennent au domaine de l'étudiant et qu'il serait souhaitable d'en profiter, et c'est peut-être ce point-ci, c'est-à-dire la créativité qu'on peut trouver dans l'exploitation d'un texte littéraire, qui manque dans les approches et les tâches qu'on propose d'habitude aux étudiants à partir de ce type de texte.

De ce fait, il ne doit pas interpréter le texte pour l'étudiant. En revanche, il serait convenable qu'il indique les chemins à suivre pour arriver à la compréhension et à l'interprétation du texte. En plus, une autre technique qui sert à ne pas limiter la créativité et la liberté de l'apprenant pourrait être celle de lui offrir plusieurs textes, de lui demander de les lire chez lui et de choisir un texte pour le travailler plus profondément. Cette liberté de choix devient très pratique si l'on tient en compte qu'on pourra demander plus tard à l'apprenant d'expliquer d'une façon raisonnée pourquoi il a choisi ce texte. Alors, l'activité de lecture nous permet de travailler la compréhension écrite et la production orale. En même temps, on peut faciliter l'interaction avec les autres apprenants qui peuvent discuter avec lui son choix de lecture en lui demandant pourquoi est-ce qu'il a choisi tel ou tel genre, s'il lui plaît l'auteur, quel est son avis personnel par rapport à l'histoire qu'il a lue?, etc.

Au bout du compte, il s'agit de travailler la compétence de lecture de l'apprenant, une compétence qui doit être très riche dans le contexte universitaire si l'on considère sa compétence linguistique, sa connaissance du monde, son expérience socio-culturelle, les stratégies personnelles de lecture qu'il a déjà développées, sa compétence discursive en langue maternelle et en français, toutes les lectures qu'il a déjà faites, etc. De ce fait, nous pouvons permettre aux étudiants de poser des

questions de compréhension autour du texte au lieu de proposer nos questions personnelles ou de suivre les questions que le livre propose.

Finalement, quand on arrive à l'explication lexico-grammaticale dans l'exploitation du texte, l'enseignant ne doit pas toujours être le porte-parole de cette activité. En revanche, il doit permettre aux apprenants d'exposer leurs doutes et avec le vocabulaire et les structures grammaticales qu'ils ne connaissent pas, il pourra leur proposer de faire chez eux des fiches de vocabulaire ou de grammaire qu'on pourra commenter tous ensemble le cours suivant.

Quant à l'écriture, il serait souhaitable que les activités qu'on peut proposer cherchent aussi à potentialiser la créativité et la liberté de l'étudiant. De ce fait, on pourra lui demander de raconter par écrit l'histoire qu'il a lue mais à partir d'une partie finale tout à fait bouleversée. On peut lui demander de faire un compte-rendu de l'histoire en expliquant avec des stratégies d'argumentation si celle-ci lui a plu ou non, on peut aussi lui demander de respecter les personnages qu'il a trouvés dans le texte mais de faire une autre histoire pour eux. D'ailleurs, au lieu de lui offrir le texte intégral, on peut interrompre le texte sur un point clé tel que la complication de l'histoire pour qu'il continue le récit. S'il s'agit d'un poème, on peut lui donner quelques vers pour qu'il complète le reste en respectant des contraintes comme la versification, la rime, la tonalité du poème, etc.

On peut constater que l'écriture renforce la liberté et la créativité de l'apprenant, mais elle entraîne aussi une interaction de connaissances chez lui qui sert à nous rendre compte du haut degré du potentiel littéraire que le texte littéraire présente comme outillage didactique.

# ***chapitre II***

**Remédiation aux difficultés rédactionnelles  
des étudiants de 3<sup>ème</sup> année : le  
commentaire littéraire.**

## II.1. Instauration d'une démarche stratégique pour enseigner le texte

### **littéraire**

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le commentaire littéraire est l'un des productions écrites les plus caractéristiques des études littéraires. C'est pourquoi, il est indispensable pour nous de comprendre et d'appliquer les consignes méthodologiques que les enseignants donnent par écrit.

### **Expérimentation : scénario didactique et analyse**

Dans ce chapitre nous donnerons l'occasion d'avancer quelques propositions susceptibles d'élargir les modes d'appropriation de l'exercice réputé difficile : le commentaire littéraire.

C'est autour de cette exercice que nous voulons situer notre expérience d'analyse des gestes didactiques mis en œuvre à partir d'une expérimentation menée au près des étudiants de 3<sup>ème</sup> année en module : Etudes **de textes de civilisation**<sup>1</sup>. Des activités littéraires consacrées à l'œuvre d'*Antigone* de Sophocle.

Pour ce faire, nous tenterons de spécifier les fonctions des gestes de l'enseignante lors de cette exercice : le commentaire littéraire.

---

<sup>1</sup>**Modalités du cours enseigné** : le théâtre fait partie du module de littérature. Il constitue un élément de base essentiel à la formation de l'étudiant de lettres (licence de français).

B- Les objectifs ciblent d'apprentissage (ce que les étudiants de 3<sup>ème</sup> année doivent apprendre dans ce cours (objectifs généraux -objectifs spécifiques).

Objectifs généraux de cours vise à sensibiliser les étudiants au texte théâtral, à les familiariser avec l'art du théâtre à leur permettre de goûter et d'apprécier des textes appartenant à ce genre littéraire particulier (dramaturges reconnus de l'antiquité) à leur permettre de lire, de comprendre, d'analyser un extrait de pièces des de ces dramaturges grecs entre autre Sophocle, Euripide.....

Un contrôle surveillé est prévu vers la fin du semestre (cadre du contrôle continu) et devra porter sur ce qui a été étudié (genre d'exercice connu, déjà pratiqué) mais avec un contenu différent de ce qui a été vu en cours ou en séances de travaux dirigés.

Ces gestes diffèrent-ils selon les activités qui se déploient sur la base d'un même texte? Et, si oui, en quoi et pour répondre à quelles fonctions ? Telles sont les questions qui vont guider nos analyses. Nous pensons que cette démarche – qui cherche à situer les gestes didactiques dans les activités littéraires pour mieux saisir leurs finalités – peut contribuer à affiner la modélisation didactique de l'écriture littéraire.

Ce travail s'inscrit donc dans le débat scientifique autour des processus d'écriture en matière de commentaire littéraire et ceci afin d'examiner le statut des savoirs dans le commentaire et ainsi d'évaluer l'impact de la dimension argumentative de l'exercice qui sera ensuite discutée. : Cependant, la méthodologie du commentaire demeure assez éloignée des acquis de la didactique de l'écriture et pour cela, on essaiera de présenter un dispositif didactique apte à répondre à ces questionnements. Ce que nous apporterons ici quelques pistes en didactique de la littérature.

Dans l'approche méthodologique centrée sur l'étudiant comme agent premier de son parcours d'apprentissage, le professeur devient celui qui aide à dépasser leurs difficultés qu'il doit prévoir en fonction de leur niveau de langue. Pour ce faire, il choisira des textes comportant des difficultés susceptibles d'être surmontées selon le niveau des étudiant et qui répondent à leurs intérêts. Il conviendra alors d'établir des tâches adéquates.

### **II.2.1. Le protocole du commentaire littéraire<sup>2</sup>**

« Le commentaire composé porte sur la signification des différents procédés littéraires d'un texte; ce commentaire est articulé autour de points saillants du texte, déterminés par l'étudiant. Le texte à commenter est imposé; parfois le libellé du travail comprend des recommandations ou des pistes de lecture.

---

<sup>2</sup> Cf. Baptiste Mèlès, *Méthode universitaire du commentaire de texte*, Février 2016

Le commentaire composé portant sur la construction du sens par les différents procédés littéraires, il ne peut être un résumé ou une paraphrase du « contenu » du texte. L'étudiant doit avancer des idées, les expliquer, les prouver en intégrant des renvois à l'œuvre. Le commentaire est organisé, raisonné et progressif, ce qui signifie qu'il doit comprendre des parties cohérentes, liées entre elles par une progression logique. Les lignes de force ou axes de lecture du texte sont dégagés par l'étudiant; sa lecture doit à la fois rendre compte, au plus près du texte, des différents éléments significatifs et s'organiser de façon synthétique et personnelle, selon la logique de l'interprétation retenue. Les recommandations qui figurent à l'occasion dans le sujet peuvent être utilisées pour structurer le développement, mais l'étudiant n'est pas forcément tenu de s'y conformer (à moins que le libellé du sujet ne l'exige).

Notre travail d'expérimentation consiste à proposer aux étudiants **deux versions** d'activités du commentaire d'un extrait de la pièce *Antigone* de Sophocle<sup>3</sup>. L'une « traditionnelle » c'est-à-dire donnez une consigne directe aux étudiants de type :

**Commenter** cet épisode ou cet extrait .....

---

<sup>3</sup> Nous avons donné comme consigne aux étudiants de lire chez eux la pièce intégrale.

### Résumé :

Episode 1 : Créon marque son refus d'offrir une sépulture à Polynice. Pourtant les gardes chargés de veiller sur le corps lui annoncent que quelqu'un l'a recouvert de terre. Créon les envoie à la recherche du coupable.

Episode 2 : *Antigone*, la coupable, est amenée par les gardes auprès de Créon.

## Deuxième épisode de la pièce *Antigone* de

### Sophocle

**CRÉON** : Et ainsi, tu as osé violer ces lois ?

**ANTIGONE** : C'est que Zeus ne les a point faites, ni la Justice qui siège auprès des dieux souterrains. Et je n'ai pas cru que tes édits (1) pussent l'emporter sur les lois non écrites et immuables des dieux, puisque tu n'es qu'un mortel. Ce n'est point d'aujourd'hui ni d'hier qu'elles sont immuables ; mais elles sont éternellement puissantes et nul ne sait depuis combien de temps elles sont nées. Je n'ai pas dû, par crainte des ordres d'un seul homme, mériter d'être châtiée par les dieux. Je savais que je dois mourir un jour, comment ne pas le savoir ? Même sans ta volonté et si je meurs avant le temps, ce me sera un bien, je pense. Quiconque vit comme moi au milieu d'innombrables misères, celui-là n'a-t-il pas profit à mourir ? Certes, la destinée qui m'attend ne m'afflige en rien. Si j'avais laissé non enseveli le cadavre de l'enfant de ma mère, cela m'eût affligée ; mais ce que j'ai fait ne m'afflige pas. Et si je te semble avoir agi follement, peut-être suis-je accusée de folie par un insensé.

**CRÉON** : Sache cependant que ces esprits inflexibles sont domptés plus souvent que d'autres. C'est le fer le plus solidement forgé au feu et le plus dur que tu vois se rompre le plus aisément. Je sais que les chevaux fougueux sont réprimés par le moindre frein, car il ne convient point d'avoir un esprit orgueilleux à qui est au pouvoir d'autrui. Celle-ci savait qu'elle agissait injurieusement en osant violer des lois ordonnées ; et, maintenant, ayant accompli le crime, elle commet un autre outrage en riant et en se glorifiant de ce qu'elle a fait. Que je ne sois plus un homme, qu'elle en soit un elle-même, si elle triomphe impunément, ayant osé une telle chose ! Mais, bien qu'elle soit née de ma sœur, bien qu'elle soit ma plus proche parente, ni elle, ni sa sœur n'échapperont à la plus honteuse destinée, car je soupçonne cette dernière non moins que celle-ci d'avoir accompli cet ensevelissement. Appelez-la. Je l'ai vue dans la demeure, hors d'elle-même et comme insensée. Le cœur de ceux qui ourdissent le mal dans les ténèbres a coutume de les dénoncer avant tout. Certes, je hais celui qui, saisi dans le crime, se garantit par des belles paroles.

**ANTIGONE** : Veux-tu faire plus que me tuer, m'ayant prise ?

**CRÉON** : Rien de plus. Ayant ta vie, j'ai tout ce que je veux.

**ANTIGONE** : Que tardes-tu donc ? De toutes tes paroles aucune ne me plaît, ni ne saurait me plaire jamais, et, de même, aucune des miennes ne te plaît non plus. Pouvais-je souhaiter une gloire plus illustre que celle que je me suis acquise en mettant mon frère sous la terre ? Tous ceux-ci diraient que j'ai bien fait, si la terreur ne fermait leur bouche ; mais, entre toutes les félicités sans nombre de la tyrannie, elle possède le droit de dire et de faire ce qui lui plaît.

**CRÉON** : Tu penses ainsi, seule de tous les Cadméens (2).

**ANTIGONE**, désignant le chœur : Ils pensent de même mais ils complimentent leur bouche pour te complaire.

**CRÉON** : N'as-tu donc point honte de ne point faire comme eux ?

**ANTIGONE** : Certes, non, car il n'y a aucune honte à honorer ses proches.

**CRÉON** : N'était-il pas ton frère aussi celui qui est tombé en portant les armes pour une cause opposée ?

**ANTIGONE** : De la même mère et du même père.

**CRÉON** : Pourquoi donc, en honorant celui-là, es-tu impie envers celui-ci ?

**ANTIGONE** : Celui qui est mort ne rendrait pas ce témoignage.

**CRÉON** : Il le ferait sans doute puisque tu honores l'impie autant que lui.

**ANTIGONE** : Polynice est mort son frère et non son esclave.

**CRÉON** : Il est mort en dévastant cette terre, tandis que l'autre combattait vaillamment pour elle.

**ANTIGONE** : Hadès (3) applique à tous les mêmes lois.

**CRÉON** : Mais le bon et le mauvais n'ont pas le même traitement.

**ANTIGONE** : Qui peut savoir si cela est ainsi dans l'Hadès ?

**CRÉON** : Jamais un ennemi, même mort, ne devient un ami.

**ANTIGONE** : Je suis née non pour une haine mutuelle mais pour un mutuel amour.

**CRÉON** : Si ta nature est d'aimer, va chez les morts et aime-les. Tant que je vivrai, une femme ne commandera pas.

- (1) **Edits** : un édit est un acte officiel émanant d'une autorité (Loi).
- (2) **Cadméens** : habitants de Cadmée, la citadelle de Thèbes.
- (3) **Hadès** : dieu des Enfers.

*Episode 2 Antigone de Sophocle*, texte établi et traduit par  
Paul Demont, Le livre de poche, (1996)

1/ **Commenter** cet épisode de la pièce d'*Antigone* de Sophocle en insistant sur l'approche formelle : approches thématique, lexicale, syntaxique et rhétorique.

La deuxième version du commentaire est positionné à des moments spécifiques ; sa mise en œuvre est effective et fragmentée en plusieurs séances : proposer le même extrait de la première version est la même mais la consigne diffère de la première :

1 /**premièrement** en orientant les étudiants par des questions« d'orientation ».

**1/ Commenter cet épisode de la pièce d'*Antigone* de Sophocle en insistant sur l'approche formelle : approches thématique, lexicale, syntaxique et rhétorique tout en répondant aux questions suivantes :**

- Au nom de quelles lois Antigone conteste-t-elle l'autorité de Créon et de quelle manière a-t-elle enfreint ses ordres ?
- Comment justifie-t-elle sa désobéissance ?
- Quels sont les arguments avancés par Antigone et par Créon pour défendre leurs points de vue respectifs ? Lequel des deux possède les arguments les plus percutants, pourquoi ?
- En quoi la pièce d'*Antigone* représente-t-elle un conflit entre la loi sociale et la loi morale ? De quel types de fautes sont coupable Antigone et Créon (*l'hybris* dans cette scène).

Deuxièmement : construire une méthodologie qui prend ensuite la forme d'une fiche outil : c'est autour de cette fiche outil que s'organise le cheminement à la rédaction du commentaire.

➤ **Résultat de la première version :**

Les difficultés rencontrées par les étudiants, on note :

- 1 /La pauvreté du matériau réduisant l'exercice du commentaire à l'énoncé de quelques arguments juxtaposés.
- 2 / Le deuxième domaine dans lequel l'étudiant se trouve pénalisé concerne la lecture du sujet et l'expression pertinente de la problématique.

## Le Commentaire :

Le plus célèbre des dramaturges grecs "Sophocle" né en 497 A.J. a rédigé plusieurs œuvres, on compte 127 dont seulement sept qui nous restent, c'est les meilleurs parmi eux : "Antigone" la plus connue de toute l'antiquité et de l'histoire de la mythologie grecque au Ve siècle av. J.-C. à Thèbes racontant le sort tragique des descendants d'Oedipe. Quelle est la raison pour laquelle Antigone a enfreint la loi et au nom de quelle loi se réclame-t-elle ? D'abord nous allons analyser le texte selon quelques aspects ensuite nous allons répondre aux questions de la séance selon une approche thématique :

Antigone n'accepte pas le fait d'être une femme soumise

- 3 [La problématique] signale le lieu d'un vrai problème, mais elle ne le formule pas de façon adéquate. On l'obscurcit, en effet, en invitant les étudiants à chercher la problématique dans le sujet tel qu'il est formulé, alors qu'elle se situe d'abord en dehors de lui, dans l'espace de questionnement qui l'englobe.

mais la question que l'on peut se poser est : En quoi la pièce d'Antigone représente-elle un conflit entre la loi sociale et la loi morale ? De quel type de fautes sont capables Antigone et Créon ?

On constate également des difficultés relatives à la mise en texte. Les insuffisances concernent l'organisation des idées, la hiérarchisation des arguments, la structure générale de l'argumentation.

'sa rébellion contre lui. Alors comment l'auteur a-t-il fait pour nous montrer les fautes commises par Antigone et Créon à la fois en présentant ce conflit entre la loi sociale et la loi morale ? Nous allons voir quels sont les procédés formels utilisés pour mettre en valeur le comportement et les arguments de chaque personnage. Puis nous verrons la visée de l'auteur à travers cette présentation.

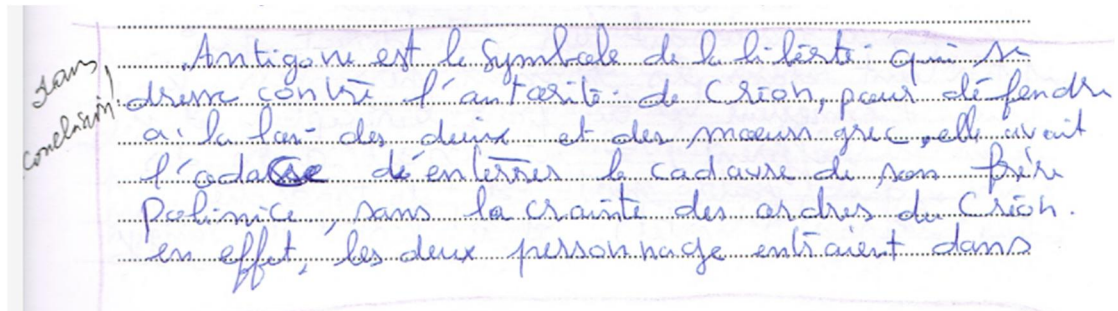
- Une autre erreur courante la transformation du commentaire en « leçon » traitée en cours se retrouve dans le fait que les copies sont souvent, sinon identiques, du moins très proches (exemples, réflexions d'ordre général) dans certains « lots », ce qui dénote un manque de réflexion personnelle de la part des étudiants et une mauvaise prise en compte du sujet.
- Force est de constater que nombre d'étudiants ne savent pas comment accrocher le lecteur dès les premières phrases ; ils ne savent donc pas comment préparer le terrain au sujet en attirant l'attention du lecteur sur certaines données importantes.

Cet épisode fait partie de la pièce d'Antigone, écrite par le grand dramaturge grec Sophocle, environ le 5<sup>ème</sup> siècle avant J.-C. Ses écrits ont marqué l'histoire, et "Antigone" est une de ces écrits, qui elle commence par deux frères qui s'entretuent en voulant le pouvoir, et la réaction de "Créon" le nouveau roi et "Antigone" la sœur des deux frères.

En conclusion, il s'agit de tirer les conséquences de la problématique développée ; c'est ce que peu d'étudiants appliquent d'ailleurs. En outre, leur conclusion est généralement expédiée en une à deux lignes. Il ressort que l'équilibre du commentaire n'est pas respecté.

La conclusion est le parent pauvre des commentaires, c'est la séquence la plus négligée. Les étudiants sous-estiment son importance en la réduisant ou en la supprimant parfois par manque de temps.

Les formules de conclusion utilisées sont généralement insuffisantes et ne couvrent pas tous les besoins d'une conclusion, comme en témoignent ces quelques exemples



## II.2.2. Vers un apprentissage renouvelé du commentaire

Dans le cas de notre corpus (extrait de la pièce *Antigone* de Sophocle, on a demandé aux étudiants d'établir des liens réguliers entre le questionnement commentatif et les savoirs discutés au cours des lectures. Cela doit permettre de mieux comprendre comment le commentaire peut être alimenté par des savoirs c'est-à-dire proposer aux étudiants des activités d'entérinement sous forme des fiches outil : c'est autour de cette fiche outil que s'organise le cheminement à la rédaction du commentaire.

## Commentaire de texte :

### Antigone de Sophocle : étude d'une tragédie grecque antique

#### Activité 1

##### **Recherches préliminaires (conseillées pour comprendre la tragédie) :**

- Faites des recherches sur l'histoire des Labdacides et sur l'origine du mythe.
- Analysez la structure de la pièce en situant chacune des parties : le prologue, la parodos, les épisodes, les stasima et l'exodos.
- Pour chacune de ces parties de la tragédie, dites quels sont les personnages en présence.

#### Activité 2 :

**Lisez la pièce et faites-en un résumé en deux versions : version concentrée et version détaillée.**

#### Activité 3 :

Etudiez le Deuxième épisode de la pièce :

Montrez que l'opposition entre Antigone et Créon est sans concession en analysant l'argumentation des deux protagonistes.

#### Activité 4 :

Expliquez quels sont les éléments du Troisième épisode qui montrent que « Créon expose à son fils une morale fondée sur l'ordre public et l'obéissance ».

#### Activité 5 :

Analyse de l'Exode :

- Comment sont morts Antigone et Hémon ?
- De quel type de faute est coupable Créon ?
- Quel châtement s'impose-t-il ?
- Quelle est la morale délivrée par le Coryphée dans la dernière réplique ?

La description des modalités rédactionnelles présentées dans les questions de la deuxième version, ce qu'on appelle des questions d'orientation concernant le texte à commenter montre en fait que l'exercice ne se départ pas d'une approche rhétorique conventionnelle qui ne répond pas toujours aux difficultés de rédaction chez les étudiants de troisième année en matière de commentaire littéraire.

La rédaction du commentaire est une étape individuelle contrairement aux étapes précédentes généralement envisagées de façon collective dans l'apprentissage. L'écriture est l'étape ultime, la mise en texte d'une argumentation déjà élaborée. Faute de temps, on lui accorde finalement peu d'attention en classe et la remédiation est surtout envisagée dans une perspective de correction de la langue et de mise en conformité des règles de production. Or, le fait d'inscrire les apprentissages dans une autre temporalité, de mettre les étudiants en situation de produire de façon régulière dans les séances de TD peut rétablir une fonction heuristique de l'écriture comme lieu où les savoirs aussi s'élaborent progressivement.

Il est recommandé donc aux étudiants de commencer la conclusion par la reprise en quelques mots ou en quelques lignes du chemin suivi, répondre à la problématique et pour terminer montrer qu'on ne reste pas prisonnier du sujet mais qu'on le domine, Il faudrait alors fournir une ouverture.

Finalement, le commentaire littéraire comme objet didactique mérite assurément notre attention. En effet, il nous semble qu'une connaissance pratique de l'exercice du commentaire littéraire a des chances de se réaliser en tirant parti de l'environnement dans lequel l'apprentissage est mis en place. Un environnement discursif tout d'abord qui permet de réfléchir concrètement, par l'exercice de la manipulation et de la transposition, aux fonctionnements respectifs du commentaire. Un environnement planifié des savoirs et des pratiques littéraires (lecture/écriture) qui

peut inciter l'enseignant à introduire plus tôt dans sa séquence le commentaire et renforcer ainsi son rôle d'investigation.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Au terme de ce travail intitulé : **Enseignement –apprentissage du texte littéraire à l’université : écritures réflexive et construction des connaissances entre difficultés et perspectives. Cas des étudiants de 3eme année Licence LMD de français –université Mohamed BOUDIAF de M’Sila-** qui s’inscrit dans un ensemble de travaux en didactique de l’écrit à l’université et notamment la didactique des textes littéraire qui portent sur le développement d’outils pour décrire et comprendre les pratiques d’enseignement des modules littéraires, nous avons essayé de relever les différentes difficultés des enseignants de littérature face aux problèmes de l’enseignement du texte littéraire et notamment celles des étudiants lors de leur rencontre avec les textes littéraires, mais aussi sur leurs difficultés à produire les écrits littéraire.

En tant que tel, il nécessite une présentation particulière et le recours à des compétences spécifiques qui doivent permettre à l’étudiant de développer une compétence d’écriture littéraire. Celle-ci lui indique quelle posture adopter face au texte, quel mode de lecture employer pour le lire.

Dans le but de développer des compétences rédactionnelles littéraires, nous avons proposé plusieurs pistes qui aideront les étudiants à surmonter leurs difficultés entre autre le commentaire littéraire.

Ainsi, il nous semble extrêmement intéressant d’organiser cet enseignement explicitement avec des objectifs précis, permettant une spécificité de pratique

d'activités littéraires sous forme de fiches d'outils qui mènera progressivement l'étudiant à l'**écriture réflexive**.

Ce champ de recherche en didactique de l'écrit littéraire à l'université est tout à fait nouveau. C'est pourquoi, il reste encore beaucoup à éclaircir afin de mieux appréhender le rapport des étudiants aux écrits littéraires à qui ils ont à faire, analyser mais surtout à produire lors des différentes pratiques scripturales dans les modes de transmission des savoirs universitaires spécialisés.

Des compétences mobilisées ou pas dans ces diverses tâches doivent être diagnostiquées finement pour traiter les difficultés des étudiants.

Etant donné l'ampleur de la tâche sur les besoins didactiques, notre travail ne peut combler toutes les carences observées.

Donc, c'est le temps de prendre conscience aux enseignants lors de la réalisation des activités littéraires, pour garantir une bonne démarche pédagogique.

La recherche qui trouve son terme ici ne saurait s'achever totalement, et d'autres questionnements se sont faits jour pendant notre réflexion.

Nos perspectives de recherches sont donc ouvertes, et nous laissent envisager d'autres travaux qui viendront participer à la conceptualisation d'une didactique du texte littéraire riche et enrichissante pour les étudiants comme pour les enseignants.

# **BIBLIOGRAPHIE**

# BIBLIOGRAPHIE

## ● Ouvrages :

- ADAM Jean-Michel, 1985 : *Le texte narratif, précis d'analyse textuelle*, Nathan université, coll. Linguistique française.
- -ADAM. J-M., *La cohérence des séquences des propositions dans la macro-structure narrative*, In Langage, n° :38, Paris, Larousse, 1978.
- BARTHES Roland, 1973 : *Le plaisir du texte*, Seuil, coll. Points essais, 89 p.
- BAYARD Pierre, 2007 : *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* , Minit, coll. Paradoxe.
- Benamou. M, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette-Larousse, 1971.
- Bergaz. D: "*l'explication du texte littéraire*", Bordas, Paris, 1989.
- Beylard-Ozeroff, J.-L. 2007. *Le texte littéraire en didactique du Français Langue Etrangère (F.L.E.)*. En ligne : <http://semiotique.perso.sfr.fr/spip.php?article53>. Consulté en mai 2012.
- Biard, J., Denis, F. 2003. *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan.
- COIRIER P, GAONAC'H D, PASSERAULT J M, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin Masson, Paris, 1996.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Français langue étrangère.

- DUBOIS Jacques, 1978 [réédition de 2005] : *L'Institution de la littérature*, Bruxelles, Labor, coll. Espace Nord | références.
- DIETTE J., *Les maux de l'écrit : La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*, Paris, Masson, 1993.
- LARTIGUE, R., *Vers une lecture littéraire au cycle III*, CRDP de Créteil, 2001.
- -LEAN P, ROUDIER J, *L'écriture préalable à sa pédagogie*, ed AFL 1988.
- LOUICHON, Brigitte et Annie ROUXEL [dirs.] (2010) : *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MARTIN M, *Jeux pour écrire*, Hachette édition, 1995.
- Naturel, M. 1995. *Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre*. Paris : CLE International.
- PEYTARD Jean (dir.), *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, coll. Langues et apprentissages des langues.
- Rouxel, Annie. Lire en classe : la lecture littéraire. In *Profession enseignant, le français en collège et en lycée*. p. 192 à 199, Hachette Education, 2001.
- PICARD, M., *La Lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, 1987.
- ROUDIER. J, *L'écriture préalable à sa pédagogie*, éd. AFL, 1988.
- Rouxel, Annie. *Qu'entend-on par lecture littéraire ? Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Direction générale de l'Enseignement scolaire, mai 2004.
- -Sorel, C. (1971). *De la connaissance des bons livres*. Genève: Slatkine,.1990.
- -TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*.Montréal: Éditions Logiques, 1992.

## ➤ Articles :

- BARTHES, Roland, *Sur la lecture*, écrit pour la Writing conférence de Luchon, repris in « Le bruissement de la langue » (Essais critiques IV), Editions du Seuil, Paris, 1984.
- -BARRE-DE MINIAC C, *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*, In Revue française de pédagogie n°113, INRP, 1995. p.94. *de la recherche*, In Revue française de pédagogie n°113, INRP, 1995. p.94.
- BESSE Henri, 1988 (fév.-mars) : « Sur une pragmatique de la lecture littéraire », in *Le Français dans le monde*, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n°spécial, Hachette, coll. Recherches et applications, pp. 53-62.
- BLESSE, H. (1989) : “Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l’enseignement du français langue seconde ou langue étrangère” . In *Trèfle*, 9, pp. 1-12.
- Fradin, B. (1984). Langue, discours et littérature. *Linx*. n°10.
- LEBRUN, M., *Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature jeunesse*, « Repères » n°13, 1996, pp.69-84.
- -Reuter Y. « La lecture littéraire : éléments de définition », dans Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (éd.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontation*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- SOUCHON, Marc (2000) : « Lecture en LE et compétence textuelle ». *Acquisition et interaction en LE* 13, 1-23 [En ligne : <http://aile.revues.org/1462>; 22/2/2018].
- Susanne, RICHARD, (2006) : « L’analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une

analyse qualitative :parcours d'une approche mixte ». *Recherches qualitatives* 26/1, 181-207.

- VASSEUR, M.-TH., *Comment les interactionnistes réinterprètent la notion de compétences en langue ou efficacité du discours, Notions en questions*, n°6, 2002.

- **Dictionnaires :**

- CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Clé international, 303 p.

- **Thèses :**

- ORIOL-BOYER, Claudette, *L'écriture du texte, Théorie, Pratique, Didactique*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, sous la direction de Claude DUCHET, Université de Paris-VIII, Vincennes à Saint-Denis, 1989.

Riquois Estelle, POUR UNE DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : Du roman légitimé au roman policier Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat Thèse de doctorat nouveau régime en linguistique Dirigée par M. Philippe LANE Juillet 2009 En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00403124> Submitted on 9 Jul 2/3/2018].

# Annexe

**Etudiant : SOUAMES  
MOHAMED AMINE**

**Université Mohamed Boudiaf de M'sila  
Faculté des lettres et des langues**

**Département des Lettres et Langue française**

**Questionnaire destiné aux enseignants responsables des modules littéraires .**

*Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude, pour l'obtention d'un diplôme de master français (DLÉ), je vous propose ce questionnaire, dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques.*

*Aussi, je vous prie de bien vouloir répondre à toutes les questions et je vous remercie d'avance.*

**1- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez le plus souvent lorsque vous sélectionnez une œuvre littéraire ?**

- 1) Difficultés liées aux contraintes institutionnelles (respect du contenu du canevas)
- 2) Difficultés liées aux étudiants (niveau des étudiants).
- 3) Difficultés liées aux œuvres ou textes littéraires.

**2- Pourquoi ya t-il une réticence des étudiants face aux textes littéraires?**

- 1) Les textes proposés ne correspondent pas à leurs besoins et leurs attentes.
- 2) La complexité du niveau linguistique est inadaptée.
- 3) les référents culturels trop éloignés ou méconnus.

**3- Pour vos étudiants, est-ce que la difficulté d'accéder au texte littéraire réside dans :**

- 1) Le décodage du texte littéraire.
- 2) Le texte littéraire est susceptible de plusieurs interprétations.
- 3) Les activités proposées relatives à ce type de texte (dissertation, commentaire.....).

#### 4- Ces difficultés sont de type :

- 1) Linguistique (difficultés lexicales, syntaxiques voire d'organisation du discours).
- 2) Culturel (les implicites).
- 3) Conceptuel (texte très complexe sur le plan des idées développées mais qui s'exprime dans un langage simple),
- 4) La longueur du texte proposé (inadapté à la séance programmée).

#### 5- En fonction de quels critères choisissez-vous les textes littéraires étudiés en cours / TD ?

- 1) De leur sujet
- 2) De leur intérêt littéraire
- 3) De leur caractère patrimonial
- 4) De vos goûts personnels
- 5) Des goûts de vos étudiants
- 6) Respect des textes programmés dans le Canevas
- 7) Des séries disponibles dans la bibliothèque de l'université

#### 6- Pour constituer le corpus du texte littéraire, vous utilisez :

- 1) Des revues pédagogiques.
- 2) Des sites internet
- 3) Des ouvrages universitaires
- 4) Votre bibliothèque personnelle

Autres (précisez)

.....

.....

.....

.....  
.....

**7- Suivez-vous à la lettre le programme proposé par le**

Ouinon

**Selon les raisons suivantes : (Plusieurs choix possibles)**

- Les programmes du canevas sont trop ambitieux et difficiles à boucler.
- Les objectifs d'étude proposés permettent en pratique d'explorer des textes riches et variés.
- Le choix des textes littéraires sélectionnés dans le canevas permet de diversifier les activités des étudiants.
- d'ouvrir sur d'autres approches de la littérature (critique, civilisation, anthropologie ...)

**8- Dans vos enseignements de la littérature, vous utilisez l'œuvre littéraire sous quelle forme ?**

1. Extrait

2. œuvre littéraire complète

**9- Si vous n'abordez pas l'intégralité d'une œuvre littéraire, pour quelles raisons ne le faites-vous pas ?**

- 1. Par manque de temps
- 2. Les examens ne recouvrent pas l'étude d'œuvres littéraires.
- 3. C'est trop difficile pour vos étudiants
- 4. L'étudiant n'achève pas la lecture de l'œuvre
- 5. Autre(s) raison(s) :

.....  
.....

.....  
.....  
.....

**10- Combien de séquences consacrez-vous à l'étude du texte littéraire ?**

1) Une séquence

2) Deux séquences

3) Trois séquences

**11- Quels buts pédagogiques poursuivez-vous en abordant des œuvres littéraires? (Plusieurs choix possibles)**

1. Faire découvrir la culture des pays francophones

2. Découvrir la langue sous sa forme authentique.

3. Associer la réflexion à la critique.

4. Enrichir la culture générale de vos étudiants

5. Enrichir leur vocabulaire (littéraire et leurs outils linguistiques)

6. Autre(s) raison(s) :

.....  
.....  
.....  
.....

**12- Est-ce que les TICE :**

➤ Entravent les connaissances des étudiants (accès facile et encouragent le laxisme).

➤ Aident l'étudiant à mieux comprendre le texte littéraire.

**13- Quand -il s'agit d'une dissertation ou d'un commentaire, les réponses des étudiants sont soit :**

1) Ils reproduisent le cours.

2) Ils paraphrasent (dans le cas du commentaire).

- 3) Ils résument le texte
- 4) Ils essaient de développer leurs idées à partir d'une problématique.
- 5) Ils sont carrément hors sujet.

**15- Comment évaluez-vous votre enseignement de la littérature ?**

1. Questionnaire sur l'œuvre	<input type="checkbox"/>
2. Questionnaire sur l'auteur	<input type="checkbox"/>
3. Questions sur l'œuvre	<input type="checkbox"/>
4. Ecriture créative à partir de l'œuvre type	<input type="checkbox"/>
5. Autres :	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

**16-Quelles sont les finalités de l'enseignement de la littérature ?**

.....

.....

.....

.....

.....

*Merci pour votre précieuse collaboration*