

Didactisation du texte littéraire dans la formation des enseignants : de l'instrumentalisation à de nouvelles approches pédagogiques

BELKACEM Mohammed Amine

Maitre de conférences A
Laboratoire SELNoM
Département de français
Université de Batna 2

MESSAOUR Riad

Maitre-assistant B
Laboratoire SELNoM
Département des lettres et langue française
Université de M'sila

Résumé

Le propos de ce présent article est de proposer une nouvelle approche du texte littéraire dans une classe de FLE. En effet, la démarche préconisée œuvre pour une exploitation de ce support qui dépasse la simple instrumentalisation à des fins purement linguistiques pour sonder son aspect esthétique. Ce dernier étant un catalyseur du plaisir à lire, il faciliterait considérablement l'apprentissage de la langue. Pour ce faire, nous recommandons d'intégrer dans les offres de formation des futurs enseignants des enseignements visant une la construction d'« identité de lecteur » à travers culture littéraire incluant tous les genres littéraires. Par ailleurs, il convient de sensibiliser les futurs enseignants à fonder leurs pratiques sur des attitudes affectives et cognitives nécessaires à la réception esthétique. L'autre enjeu de la formation est de doter les futurs enseignants de concepts opératoires tels que la transposition didactique.

Introduction

Le texte littéraire est l'un des documents qui ont eu un grand succès dans la mesure où il assure une association d'un enseignement culturel à un enseignement linguistique. Le texte littéraire devient ainsi le support permettant d'atteindre divers objectifs : un support de compréhension pour le repérage de la structure du texte et des outils linguistiques qui y sont employés, un support pour l'étude des points de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, etc.)

Si cette exploitation a semblé légitime jusqu'à présent, de nombreuses voix se sont récemment élevées pour dénoncer cette instrumentalisation du texte littéraire. À titre d'exemple, Léon (2004) nous exhorte à cesser l'instrumentalisation du texte littéraire à des fins grammaticales ou de productions systématiques. En effet, cette instrumentalisation est

réductrice de sa valeur et de ses caractéristiques, dans la mesure où celui-ci le réduit à un prétexte à d'autres apprentissages. Par ailleurs, Giasson (2014) qui s'appuie sur Thérien (1997) affirme que « (...) *l'apprentissage linguistique comme une finalité [est] valable mais secondaire* »¹ (P, 04).

Une telle situation nous conduit à réfléchir à de nouvelles approches s'articulant autour de l'aspect esthétique. Dans cette perspective, nous rejoignons les auteurs tel que Léon (2004) qui appelle à une rupture avec la tendance classique de la didactisation des textes littéraires. Il affirme qu'« *il est urgent de s'intéresser à la littérature pour elle-même, pour son humour, ses trouvailles, sa force de création, son contenu, son message...* »² (P, 30). Cette citation incite à une rénovation des pratiques enseignantes. En fait, outre ses aspects humains (histoire, culture, imaginaire, etc.), culturels et émotionnels³, les aspects relatifs à la langue et à l'esthétique lui sont reconnus. Ce dernier aspect pourrait constituer une source inépuisable de motivation à l'apprentissage des langues

En effet, faire en sorte que les apprenants puissent déceler l'aspect esthétique du texte littéraire puis les amener à l'apprécier inciterait les uns à reconsidérer leur représentation concernant ce texte et la langue/culture cible et déclencherait chez les autres l'envie et le plaisir de lire en dehors de la classe⁴. Ce plaisir de lecture peut donc amener à une autonomisation dans l'apprentissage des langues car il permet une immersion dans la langue à travers la lecture des textes littéraires en dehors du cadre scolaire.

C'est cette position des auteurs refusant une instrumentalisation du texte littéraire qui retient notre attention dans la présente étude. En ce sens, il nous semble que toute tentative visant la rénovation des pratiques d'exploitation dudit texte doit inévitablement passer par l'intégration de ces nouvelles approches dans la formation des enseignants.

Ainsi, le présent article, s'inscrivant dans la lignée et la volonté d'améliorer la formation des enseignants, a pour objectif initial d'inviter les formateurs de formateurs à réintroduire le texte littéraire dans un environnement d'enseignement/apprentissage dépassant le seul cadre des compétences linguistiques pour aborder explicitement et pertinemment les compétences littéraires. Notre étude s'efforcera donc de rassembler et de proposer quelques pistes pédagogiques permettant une exploitation efficiente des textes littéraires dans le contexte universitaire de formation des enseignants.

1. Définition du texte littéraire

¹Giasson Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, éd De Boeck, Belgique, 2014.

²Léon Renée, *La littérature de jeunesse à l'école pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette Éducation, 2004.

³Cervera Roser, « À la recherche d'une didactique littéraire », DANS *Synergies Chine*, N° 4, 2009, pp. 45-52.

⁴Séoud Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, 1997.

Définir le texte littéraire n'est pas une entreprise aisée, l'abondance des définitions, leur opposition, reflète en réalité la difficulté de cerner un champ vaste et parsemé d'équivoques. Ainsi, à quel moment commence-t-on à parler du « littéraire » à propos d'un texte ? Qu'est ce qui justifie qu'une œuvre soit déclarée littéraire ? Par quoi se caractérise le texte littéraire ? Pourquoi le qualifie-t-on ainsi ? À quel moment peut-on qualifier un texte de littéraire ? Dans quelles conditions ? Sous quels critères ?

De Koninck estime que « *Le texte littéraire peut se permettre des fantaisies, laisser libre cours à la fiction, adopter une écriture sans restriction* »⁵ (P, 3). Cette définition met l'accent sur « la liberté » principe auquel tout auteur doit s'attacher pour construire un texte, une fiction qui pourrait s'écarter des normes en usage, du vécu social voire même linguistique.

Le texte littéraire est présenté par Turmel-John comme étant « *tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune* »⁶(P, 51). Cette définition met l'accent sur quelques critères permettant de reconnaître le texte littéraire autrement dit sur son degré de littérarité. Balibar et Macheray décrivent davantage ce point :

Les interprétations et les commentaires manifestent au grand jour l'effet esthétique (littéraire). Est littéraire le texte reconnu comme tel, et il est reconnu comme tel précisément dans le temps, et dans la mesure où il provoque pratiquement des interprétations, des critiques, des « lectures ». Ce pourquoi un texte peut très bien cesser réellement d'être littéraire, ou le devenir dans des conditions qui d'abord n'existaient pas.⁷(P, 45)

En didactique, notamment dans un contexte exolingue, nous devons (ad)opter (pour) une définition plus opératoire, plus objective et moins équivoque. Ainsi, le texte littéraire tel que nous l'envisageons « *s'oppose aux textes courants (documentaires, directives, formulaires)* »⁸(P,4). Cette définition nous permettra ainsi d'objectiver l'introduction et le traitement du texte littéraire en classe de fle.

2. Fonctions du texte littéraire en classe de fle

Le texte littéraire joue un rôle très important dans la vie sociale ou scolaire des individus. Outre le plaisir qu'il procure, le texte littéraire nous permet de donner du sens à ce qui nous entoure en offrant l'espace et les mécanismes de reproduction des valeurs, des visions

⁵ De Koninck cité par Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, éd De Boeck, 2014.

⁶ Turmel-John Paule, « Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère », DANS *Québec français*, (100), 1996, pp.51–54.

⁷ Balibar Étienne, Macheray Pierre, « Sur la littérature comme forme idéologique. Quelques hypothèses marxistes », DANS *Littérature*, n°13, 1974. Histoire / Sujet. pp. 29-48, https://www.persee.fr/doc/litt_00474800_1974_num_13_1_1076.

⁸ Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, op.cit.

du monde. Il demeure également un excellent témoin de l'évolution des mouvements dialectiques de la pensée humaine. La lecture des textes littéraires contribue aussi au développement social, affectif, (méta)cognitif, ou tout simplement à la formation de la personne. etc. (P, 4-9)⁹

Thérien décrit quatre finalités du texte littéraire, « *la quête du sens, le rêve encyclopédique, le plaisir hédoniste et l'apprentissage linguistique* »¹⁰(P, 26). Cette dernière finalité demeure pour l'auteur « une finalité valable mais secondaire ». Dans notre contexte exolingue, force est de constater que la fonction qui prime dans les pratiques pédagogiques demeure la dernière présentée pourtant comme secondaire. En effet, le texte littéraire est envisagé dans la plupart des contextes de FLE comme étant un simple prétexte qui permet d'atteindre des objectifs relatifs à l'écrit et son fonctionnement grammatical, orthographique, stylistique autrement dit un *laboratoire* exclusivement linguistique. Pourtant, nombreux sont les didacticiens qui suggèrent d'adopter une posture plutôt ouverte et extensive, « *le texte littéraire peut alors être un véritable laboratoire de langue et les articulations lecture-production et production-créativité, à partir de supports littéraires, peuvent être aussi à l'origine d'une véritable grammaire de l'imagination* »¹¹(P, 426). Sperkova stipule même de faire des textes et des lectures littéraires « *un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* »¹²(P, 4).

3. La didactique de la lecture littéraire : une notion en mouvement

Le présent article interroge la notion de lecture littéraire non pas comme « une notion valise » applicable à tous les niveaux, ni comme une notion reflétant une conception *élitiste*, s'adressant aux apprenants en stade relativement avancé des apprentissages, mais plutôt en tant qu'approche et pratique pouvant faire l'objet d'une didactique œuvrant à dédramatiser le texte littéraire, à l'aborder en classe avec toute sa complexité, tous ses aspects notamment esthétique et non pas uniquement linguistique.

Ainsi, la lecture littéraire constitue un « *cadre descriptif permettant de comprendre le mouvement oscillatoire qui se jouerait dans toute lecture, si simple ou ordinaire qu'elle paraisse.* »¹³(P, 231) et non « *comme la prescription artificielle d'une lecture idéale* »¹⁴(P,

⁹ Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, op.cit.

¹⁰ Thérien Michel, « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes », Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspective*, Québec, Nuit blanche, 1997, pp. 19-31.

¹¹ Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

¹² Sperkova Paulina, « La littérature et l'interculturalité en classe de langue », DANS *sens public*, N° 10, 2009, pp. 3-8, http://sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_PSperkova.pdf.

¹³ Dufays Jean-Louis, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », DANS *Pratiques*, 2011, pp. 227-248, <http://journals.openedition.org/pratiques/1747>.

231). Partant, toutes les approches qui se sont attachées à décrire la compétence littéraire¹⁵ s'accordent à avancer que cette dernière implique un sujet lecteur actif et responsable, construisant un sens et une interprétation qui lui sont propres et personnelles, construits en interaction avec la portée polysémique du texte d'un côté, du vécu, de l'histoire et des compétences linguistiques du lecteur d'un autre côté.

La didactique de la lecture a pour finalité de former un lecteur maîtrisant les deux niveaux essentiels de la lecture. Le premier niveau appelé également « primaire » est « régi par le désir de comprendre ce qui lui permet d'avancer, subit, en fonction de ses connaissances et de ses dispositions à apprécier, certains des effets potentiels de l'œuvre en question »¹⁶ (P, 89). Le deuxième niveau de réception appelé aussi « secondaire » incite le lecteur à interroger sa propre compréhension, à se lancer dans des interprétations profondes et poussées afin de déterminer « les causes des effets qu'il a ressentis ainsi que sur l'ampleur du recoupement entre ses connaissances ou ses dispositions et celles du destinataire modèle, capable de prêter à l'œuvre l'attention appropriée à l'intention artistique de l'auteur »¹⁷ (P, 90).

Dans le contexte exolingue, algérien en l'occurrence, la lecture littéraire se heurte à des obstacles reflétant des situations plus ou moins objectives, en rapport avec la hiérarchisation des objectifs et des priorités. Les compétences orales et écrites en constituent l'enjeu majeur. Les compétences littéraires sont reléguées au second plan constituant ainsi des objectifs secondaires. Cependant, *secondaire* ne veut certainement pas dire accessoire, marginal voire même non prioritaire. De tels objectifs auraient un statut totalement légitime à partir du cycle Moyen où l'apprenant cumule déjà quelques années d'apprentissage du FLE. L'enseignant peut intégrer *la lecture littéraire* dans sa classe à travers des textes et des projets bien étudiés.

Dans les manuels ou dans les pratiques de classe les plus courantes, le rapport au texte littéraire se limite généralement à la compréhension, phase essentielle pour dégager le sens global du texte et quelques aspects liés aux objectifs de l'activité. Ces derniers sont généralement liés au genre du texte (descriptif, narratif, etc.) ou à des aspects langagiers. La lecture littéraire est donc synonyme de compréhension globale orientée par l'enseignant vers des objectifs et des traits bien déterminés. Dans cette optique, l'aspect polysémique du texte littéraire ne peut se déployer. L'interaction du sujet lecteur avec le texte est canalisée, guidée

¹⁴*Ibid.*, p. 231.

¹⁵Falardeau Érick, Sauvaire Marion, « Les composantes de la compétence en lecture littéraire », DANS *Le français aujourd'hui*, 2015/4 (N° 191), pp. 71-84, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4.htm-page-71.htm>.

¹⁶Dumortier Jean-Louis, « Lecture littéraire et métadiscours. Propositions pour la formation des enseignants de français », Dans Florey Sonya, Cordonier Noel, RonveauxChistophe, El Harassi Soumya (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETER LANG S.A, Bruxelles, 2015.

¹⁷*Ibid.*, p. 90.

voire limitée et conjuguée aux seuls objectifs de l'activité. Peut-on parler dans un tel contexte de lectures littéraires ? La réponse est d'autant plus claire qu'elle laisse apparaître que le rapport au texte littéraire ne s'inscrit pas dans une optique *dialectique* mais plutôt dans la seule optique pédagogique.

L'autre difficulté à laquelle se heurte (la didactique de) la lecture littéraire est en rapport avec le contexte de réception du texte. En effet, face au texte-prétexte, l'apprenant opte pour des stratégies de lecture adaptées plus à l'activité qu'au texte en lui-même, ce qui conditionne la réception du document dans des visées autres que littéraires¹⁸(P,4). L'exploitation du texte littéraire dans une séance de grammaire par exemple exige de l'apprenant la mobilisation de « stratégies de lecture » adaptées aux objectifs de l'activité et non au texte littéraire en lui-même. Ce dernier constituant pourtant le prétexte au fait grammatical cible se trouve relégué au second plan. Ainsi, outre les difficultés linguistiques, l'apprenant se retrouve confronter également à des difficultés d'ordre méthodologique.

Dans le contexte universitaire algérien, les pratiques les plus courantes quant au traitement du texte littéraire se rapprochent considérablement des réalités que nous venons d'évoquer. Toutefois, la didactique de la lecture littéraire doit contribuer à former dans ce milieu universitaire des « lecteurs réels » partageant et enrichissant des expériences de lecture multiples opérant ainsi « *une reconfiguration des œuvres et des textes* »¹⁹ (P, 201). Ces expériences et lectures

subjectives (...) sont susceptibles de devenir des foyers de perception et des lieux de questionnement mais aussi de production. La lecture subjective entendue de cette manière faciliterait pour les étudiants un certain nombre d'apprentissage alliant le travail de la langue, en particulier du côté du lexique, et le rapport personnel au texte ; elle permettrait en outre de fonder une autorité individuelle qui les amènerait à produire en contexte scolaire des discours et des textes mettant en jeu une forte implication d'eux-mêmes et de leurs élèves (P, 45)²⁰.

La formation universitaire doit donc veiller à dépasser les obstacles cités un peu plus haut afin de redonner à la littérature, à la lecture littéraire la place qui lui sied. La dernière partie

¹⁸Riquois Estelle, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Enseigner les littératures dans le souci de la langue », DANS Acte de colloque, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, 2011, Genève, Suisse <http://www.unige.ch/litteratures2010/accueil.html>.

¹⁹Fourtanier Marie-José, « La formation à l'enseignement de la littérature dans les masters « Métiers de l'enseignement et de la formation », DANS Sonya Florey *et al.* (Éd), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETER LANG S.A, Bruxelles, 2015.

²⁰AbeyDaghe Sandrine, (Ed.), *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation*, Diptyque, Namur, Presses universitaires de Namur, 2011.

de notre article présente quelques pistes didacticopédagogiques permettant une exploitation efficiente des textes littéraires dans le contexte universitaire de formation des enseignants.

4. Perspectives pour la formation des enseignants

La formation initiale des enseignants au département de français est axée davantage sur les compétences langagières, la manière de les enseigner. Ce qui expliquerait l'absence d'un module ayant trait explicitement à la didactique du texte littéraire. Ainsi, cette formation initiale doit s'attacher en premier à (in)former les futurs enseignants au cadre officiel dans lequel ils seront appelés à évoluer dans un futur proche. Relativement au texte littéraire, le futur enseignant doit être sensibilisé voire invité à réintroduire le texte littéraire avec toutes ses valeurs et dépasser ainsi la conception réductionniste faisant du texte littéraire un simple prétexte aux activités langagières.

Dans cette perspective, la formation universitaire des enseignants doit répondre à la « loi de l'isomorphisme » selon laquelle le jeune enseignant tend à reproduire en classe ses propres expériences, notamment celles qui sont réussies. Son instigateur en l'occurrence C. Puren (1988) la présente ainsi : « *cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation* »²¹ (P, 52).

Ainsi, à l'instar de ses élèves « *l'enseignant en formation doit construire son identité de lecteur* »²² (P, 25). La formation des enseignants doit donc veiller à enrichir la culture littéraire des futurs enseignants. Cette culture littéraire doit s'inscrire dans une vision renouvelée et élargie qui inclut de nouveaux genres littéraires : (para) littérature (roman policiers), littérature de jeunesse, BD, etc. mais aussi et surtout l'autofiction, la poésie sonore, la littérature informatique, le slam, les mangas, les rapports littérature /cinéma, texte/image²³. À ce propos, Nombreux auteurs proposent d'initier les futurs professionnels aux nouveaux genres d'activités

²¹Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, NathanClé international, 1988.

²²Rouxel Annie, « Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature, Considérations sur la recherche en didactique de la littérature et la formation des maitres », DANS Florey Sonya *et al.* (Éd), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETER LANG S.A, Bruxelles, 2015.

²³ Rosier Jean-Maurice, *Mauvais genres, mauvais lecteurs, mauvaises gens*, Bruxelles, éditions du Cerisiers, 2011.

scolaires en rapport avec la littérature : le débat interprétatif²⁴, le cercle de lecture²⁵, le journal de lecture dialoguée²⁶, la note critique²⁷.

La formation tout comme le projet didactique et les pratiques de classe liées à l'enseignement du texte littéraire doivent s'insérer dans un « *espace symbolique composé à la fois de références communes et de références personnelles reconfigurés par la subjectivité du sujet* »²⁸(P, 26). Le texte littéraire est ainsi abordé explicitement et pertinemment pour ses valeurs esthétiques. Nous adhérons ainsi à la conception de Chabanne²⁹ suggérant un enseignement des attitudes affectives et cognitives appelées « tiers savoir » conditionnant la réception esthétique. Cette dernière constitue l'essence du texte littéraire qui demeure ainsi un excellent espace permettant d'atteindre de tels objectifs.

À l'université, le texte littéraire peut même faire l'objet de débats et d'interactions à visée philosophique, ce qui va développer chez les futurs enseignants « *la réflexion, la maîtrise de la langue orale, et le débat réglé qui éduque à la citoyenneté* »³⁰(P, quatrième de couverture). Par ailleurs, la formation à l'enseignement de la littérature joue un rôle déterminant dans « *l'émancipation personnelle (des futurs enseignants), car elle leur donne accès à un rapport complexe au langage et au monde, ainsi qu'à une réflexivité. Elle contribue aussi de manière décisive à la construction de leur identité culturelle, qui se transforme en profondeur par l'intégration de références et de savoirs de diverses sortes* »³¹ (P, 78). À titre illustratif, nombreux sont les chercheurs qui proposent de travailler sur le récit de fiction. Ce dernier constitue en effet un excellent moment permettant à l'enseignant d'aborder au moins deux

²⁴Dias-Chiaruttini Ana, *le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, thèse de doctorat soutenue à l'université de Lille 3, le 8 février 2010.

²⁵Lafontaine Annette, Vanhulle Sabine, Terwagne Serge, *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2011, coll. « Savoirs en pratiques ».

²⁶Hébert Manon, « Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? », DANS *Repères*, N° 42, 2010, <http://journals.openedition.org/reperes/252>.

²⁷Decroix Séverine, Dezutter Olivier, Ledur Dominique, La note critique, DANS J Dolz, M Noverraz, B Schneuwly (dir), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Volume IV – 7° / 8° / 9°, Bruxelles, De Boeck / Corome, 2001.

²⁸Rouxel Annie, « Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature, Considérations sur la recherche en didactique de la littérature et la formation des maîtres », DANS Florey Sonyaet al. (Éd), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETER LANG S.A, Bruxelles, op.cit.

²⁹Chabanne Jean-Charles, « Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques » DANS Dubois-Marcoïn Danièle, Tauveron Catherine, *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Mar 2008, Lyon, France. Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, 2008, Documents et travaux n°63. (hal-00922126).

³⁰ Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, La littérature en débats, *Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Scérén CRDP Académie de Montpellier, 2008.

³¹Dufays Jean-Louis, « Former des enseignants en littérature à l'heure des « compétences », vers un curriculum actualisé », DANS Florey Sonyaet al. (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETER LANG S.A, Bruxelles, 2015.

dimensions liées au texte littéraires à savoir le plaisir et l'utilité (P, 90)³². De plus ce type de récit permet à l'apprenant de dépasser la conception antinomique du vrai et du faux.

En vue de maîtriser davantage le type de texte abordé, le futur enseignant doit être en mesure de produire un écrit, « un métadiscours » à propos du texte matérialisant voire socialisant le texte littéraire (P, 93)³³. Le rôle du formateur consiste dans ce sillage de mettre en place une dialectique connectant les deux modes de réception primaire et secondaire. Dans le même ordre d'idées, la formation universitaire doit œuvrer à construire chez le futur enseignant « *une culture minimale des théories du texte, de la réception, de la problématisation* »³⁴ (P. 198). Ainsi, Les futurs enseignants, doivent également être initié au concept de *transposition didactique*³⁵, très opératoire pour réussir tout projet d'enseignement notamment littéraire (courants, auteurs, œuvres, genres, concepts, etc.)

Le développement des gestes professionnels³⁶ doit également constituer un enjeu majeur de la formation des enseignants. Ces gestes concernent en premier lieu la motivation du choix des œuvres ou des extraits. Le deuxième consiste à produire un écrit matérialisant la lecture et reflétant la dialectique de la réception. Le troisième, en lien direct avec le précédent, stipule la mise en place d'activités s'appuyant sur le métadiscours produit antérieurement. Le dernier geste de ce modèle est le bilan de tout ce qui a été entrepris jusqu'ici, cette dernière phase dite de récapitulation des savoirs vise l'appropriation et la structuration de ces derniers.

Enchainons. Élaborer un corpus références que les étudiants futur enseignants doivent lire obligatoirement, dès le premier cycle de la formation universitaire, pourrait contribuer à enrichir la culture littéraire des apprenants en vue d'une éventuelle exploitation dans des projets bien structurés. Dès lors, Le corpus sur lequel on doit faire travailler les futurs enseignants doit être aussi riche que varié et ne doit à aucun moment sous prétexte de l'authenticité s'intéresser exclusivement aux auteurs français qualifiés d'*universalistes*. Les futurs maîtres doivent être

³²Dumortier Jean-Louis, « Lecture littéraire et métadiscours. Propositions pour la formation des enseignants de français », Dans Florey Sonya, Cordonier Noel, RonveauxChitostophe, El Harassi Soumya (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETER LANG S.A, Bruxelles, 2015.

³³Dumortier Jean-Louis, « Lecture littéraire et métadiscours. Propositions pour la formation des enseignants de français », Dans Florey Sonya, Cordonier Noel, RonveauxChitostophe, El Harassi Soumya (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETER LANG S.A, Bruxelles, *op.cit.*

³⁴Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, La littérature en débats, *Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Scérén CRDP Académie de Montpellier, *Op.cit.*

³⁵Chevallard Yves, *La transposition didactique : Du savoir Savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

³⁶Dumortier Jean-Louis, « Lecture littéraire et métadiscours. Propositions pour la formation des enseignants de français », Dans Florey Sonya, Cordonier Noel, RonveauxChitostophe, El Harassi Soumya (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETER LANG S.A, Bruxelles, *op.cit.*

initiés et sensibilisés à la diversité de la culture/littérature francophone, la dimension africaine de l'Algérie doit ainsi constituer un enjeu fondamental dans ce type de formation.

Conclusion

La non instrumentalisation du texte littéraire est la solution adéquate à la crise de l'enseignement de la littérature. En effet, enseigner le texte littéraire, ses dimensions poétiques et esthétiques, donnerait davantage goût tout d'abord aux enseignants de reprendre le plaisir à aborder le texte littéraire en classe. A cet égard, et d'après Floreyet *al.* ce sont ces dimensions qui font du texte littéraire « *une œuvre qui contient en soi sa propre légitimation* »³⁷ (P, 10). Dans cette perspective, la formation des enseignants en Algérie doit s'attacher d'ores et déjà à proposer des approches qui dépassent « l'assèchement » du texte littéraire pour aborder ce dernier dans des perspectives didactiques « *associant l'acte d'apprendre à lire à celui d'apprendre à lire de la littérature* »³⁸ (P, 10-11).

Cette formation doit également sensibiliser les futurs enseignants au fait que les programmes notamment en milieu exolingue n'acceptent pas encore de telles perspectives. Donc, pour réussir toute démarche visant à réhabiliter le texte littéraire, on doit tout d'abord réconcilier le futur enseignant avec la lecture littéraire, en l'institutionnalisant à travers la programmation des lectures tout au long de l'année académique voire du cursus universitaire.

Même si les programmes restent muets quant à cette question cruciale de lecture littéraire, rien n'empêche l'enseignant d'œuvrer pour une didactique de lecture littéraire et non de littérature. La formation initiale doit ainsi doter le futur enseignant d'outils et de bagages théoriques lui permettant d'insérer le texte littéraire harmonieusement aux progressions sans affecter ni l'architecture des apprentissages programmés ni les objectifs qui leur sont assignés. Ainsi, ce rapport renouvelé au texte littéraire entraînera obligatoirement un nouveau rapport au Savoir³⁹.

Références bibliographiques

1. AbeyDaghe Sandrine, (Ed.), *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation*, Diptyque, Namur, Presses universitaires de Namur, 2011.
2. Balibar Étienne, Macherey Pierre, « Sur la littérature comme forme idéologique. Quelques hypothèses marxistes », *DANS Littérature*, n°13, 1974. Histoire / Sujet. pp. 29-48, https://www.persee.fr/doc/litt_00474800_1974_num_13_1_1076.
3. Cervera Roser, « À la recherche d'une didactique littéraire », *DANS Synergies Chine*, N° 4, 2009, pp. 45-52.

³⁷ Florey Sonya *et al.* (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formation*, P.I.E PETERLANG S.A, Bruxelles, 2015.

³⁸ *Ibid*

³⁹ Charlot Bernard, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

4. Chabanne Jean-Charles, « Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques » DANS Dubois-Marcoïn Danièle, Tauveron Catherine, *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Mar 2008, Lyon, France. Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, 2008, Documents et travaux n°63. <hal-00922126> .
5. Charlot Bernard, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.
6. Chevillard Yves, *La transposition didactique : Du savoir Savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
7. Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
8. Decroix Séverine, Dezutter Olivier, Ledur Dominique, La note critique, DANS J Dolz, M Noverraz, B Schneuwly (dir), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Volume IV – 7^e/ 8^e/ 9^e, Bruxelles, De Boeck / Corome, 2001.
9. Dias-Chiaruttini Ana, *le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, thèse de doctorat soutenue à l'université de Lille 3, le 8 février 2010.
10. Dufays Jean-Louis, « Former des enseignants en littérature à l'heure des « compétences », vers un curriculum actualisé », DANS Florey Sonya et al. (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETERLANG S.A, Bruxelles, 2015.
11. Dufays Jean-Louis, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », DANS *Pratiques*, 2011, pp. 227-248, <http://journals.openedition.org/pratiques/1747>.
12. Dumortier Jean-Louis, « Lecture littéraire et métadiscours. Propositions pour la formation des enseignants de français », Dans Florey Sonya, Cordonier Noël, Ronveaux Christophe, El Harassi Soumya (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETERLANG S.A, Bruxelles, 2015.
13. Falardeau Érick, Sauvaire Marion, « Les composantes de la compétence en lecture littéraire », DANS *Le français aujourd'hui*, 2015/4 (N° 191), pp. 71-84, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4.htm-page-71.htm>.
14. Florey Sonya et al. (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*, P.I.E PETERLANG S.A, Bruxelles, 2015.
15. Fourtanier Marie-José, « La formation à l'enseignement de la littérature dans les masters « Métiers de l'enseignement et de la formation », DANS Sonya Florey et al. (Éd.), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETERLANG S.A, Bruxelles, 2015.
16. Giasson Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, éd De Boeck, Belgique, 2014.
17. Hébert Manon, « Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? », DANS *Reperes*, N° 42, 2010, <http://journals.openedition.org/reperes/252>.
18. Lafontaine Annette, Vanhulle Sabine, Terwagne Serge, *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2011, coll. « Savoirs en pratiques ».
19. Léon Renée, *La littérature de jeunesse à l'école pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette Éducation, 2004.
20. Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé international, 1988.

21. Riquois Estelle, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Enseigner les littératures dans le souci de la langue », DANS Acte de colloque, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, 2011, Genève, Suisse <http://www.unige.ch/litteratures2010/accueil.html>.
22. Rosier Jean-Maurice, *Mauvais genres, mauvais lecteurs, mauvaises gens*, Bruxelles, éditions du Cerisiers, 2011.
23. Rouxel Annie, « Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature, Considérations sur la recherche en didactique de la littérature et la formation des maîtres », DANS Florey Sonyaet al. (Éd), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*, PETERLANG S.A, Bruxelles, 2015.
24. Séoud Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, 1997.
25. Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *La littérature en débats, Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Scérén CRDP Académie de Montpellier, 2008.
26. SperkovaPaulina, « La littérature et l'interculturalité en classe de langue », DANS *sens public*, N°10, 2009, pp. 3-8, http://sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_PSperkova.pdf.
27. Thérien Michel, « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes », Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspective*, Québec, Nuit blanche, 1997, pp. 19-31.
28. Turmel-John Paule, « Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère », DANS *Québec français*, (100), 1996, pp.51-54.