



Volume:01/ N°: 02-december (2021),

p52/70

## **Modèles d'enseignement de la littérature dans les manuels scolaires du secondaire algérien**

## **Models of literature teaching in Algerian secondary school textbooks**

ARRAR, Salah \*  
ENS-Sétif, (Algeria)  
s.arrar@ens-setif.dz

### **Résumé:**

La présente réflexion porte sur les divers modèles d'exploitation des textes littéraires dans le cadre d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En effet, elle interroge les fondements de chaque modèle et vise à mettre l'accent sur ses caractéristiques et ses effets sur les apprenants. C'est dans cette perspective, que nous avons analysé les manuels scolaires de français en usage au secondaire algérien en vue de déterminer la nature de l'approche didactique mise en valeur par ses concepteurs. Notre objectif sera d'évaluer l'efficacité des choix méthodologiques afin d'émettre des suggestions et des

### **Article info**

Received  
03/10/2021

Accepted  
29/11/2021

### **Keyword:**

- ✓ littérature,
- ✓ manuel,
- secondaire,
- ✓ modèles,
- ✓ enseignement

\*auteur correspondant

## Modèles d'enseignement de la littérature dans les manuels scolaires du secondaire algérien

recommandations indispensables à la didactisation de la littérature en contexte scolaire.

### *Abstract*

*This reflection focuses on the various models for using literary texts in the context of teaching and learning foreign languages. Indeed, it questions the foundations of each model and aims to emphasize its characteristics and its effects on learners. It is from this perspective that we analyzed the French textbooks in use in Algerian secondary schools in order to determine the nature of the didactic approach highlighted by its designers. Our objective will be to assess the efficiency of the methodological choices in order to make suggestions and recommendations essential to the didactization of literature in a school context.*

### *Article info*

#### **Keyword:**

- ✓ literature,
- ✓ textbook,
- ✓ secondary,
- ✓ models,
- ✓ teaching

## 1. Introduction

Vu les mutations de toute sorte qui ont secoué pleinement les champs d'investigation en pédagogie et en didactique, l'enseignant d'aujourd'hui se voit contraint d'agir et d'intervenir à plusieurs niveaux afin de répondre aux besoins de ses apprenants sans cesse changeants et plus que jamais contraignants. Dans cette perspective, l'enseignement des langues, et en particulier de la littérature, est si problématique que les réflexions scientifiques sont toujours remises en question et en quête d'une mise en œuvre de pratiques enseignantes novatrices et en

adéquation avec les contraintes dictées par les conjonctures mondiales qui marquent notre société moderne.

En effet, force est de constater qu'à cette ère de la mondialisation, enseigner/apprendre une langue étrangère ne se limite nullement à inculquer de savoirs disciplinaires en s'appropriant des connaissances langagières en grammaire, en vocabulaire ou encore en conjugaison, mais il s'agit surtout de sensibiliser les apprenants aux questions d'ordre communicatif, social et (inter)culturel. D'où l'on s'interroge dans le cadre de cette contribution sur les paramètres à prendre en compte en vue d'une didactisation optimale des textes littéraires en classe de langue. Il serait donc prolifique de mettre l'accent sur les modèles d'enseignement de la littérature pour mettre en valeur les objectifs d'apprentissage qu'ils visent à atteindre.

Ceci dit, il convient également de signaler que selon les études récentes et les recherches menées dans le champ de la didactique, nous pourrions recenser, au moins, quatre modèles distincts de l'enseignement de la littérature, à savoir le modèle culturel, le modèle langagier, le modèle de développement personnel et le modèle social. Chacun de ces modèles se nourrit de nombreux soubassements théoriques, se caractérise par maintes dimensions pragmatiques et tend vers des objectifs pratiques que nous chercherons à définir en des termes clairs en vue d'en tirer profit pour tracer des contours assez solides d'une approche pédagogique des textes littéraires dans les milieux scolaires.

Nous supposons alors qu'il serait d'une grande importance de mettre au point les différents traits qui définissent chaque modèle, de les confronter dans le but de juger leurs valeurs et leur degré de compatibilité avec les nouvelles approches pédagogiques qui prônent de mettre l'accent sur l'apprenant en sa qualité d'acteur social.

De ce qui précède, cet article soulève la problématique suivante : Quels sont les modèles d'enseignement adoptés pour une didactique de la littérature ? Quel est le modèle mis en avant au niveau du secondaire algérien ?

En vue d'apporter des éléments de réponse à cette interrogation, nous aborderons deux éléments principaux, à savoir les différents modèles d'enseignement de la littérature ainsi qu'une analyse des manuels scolaires du secondaire algérien.

## **2- Les modèles d'enseignement du texte littéraire**

Selon les études récentes et les recherches menées dans le champ de la didactique, nous recensons, au moins, quatre modèles distincts de l'enseignement de la littérature, à savoir le modèle culturel, le modèle langagier, le modèle de développement personnel et le modèle social.

### **2.1-Le modèle langagier**

Ce modèle est, en grande partie, hérité de la tradition classique qui postule comme principe de départ que l'apprentissage

d'une langue étrangère passe inexorablement par la littérature. Au vu de tous les méthodologues traditionnels « *la langue étrangère s'apprend par un va-et-vient constant entre les textes d'une part, règles et outils métalinguistiques d'autres part.* » (Peytard J. 1988 : 70). Ils tablent donc, afin d'atteindre cet objectif, sur quatre principes de bases à savoir la mémorisation, les exercices de pastiche, la traduction et une attention particulière à la qualité stylistique.

Bien que les méthodes dites orales (audio-orale et audio-visuelle) s'en soient largement pris à l'usage, qu'elles jugent abusif, du texte littéraire, elles en prennent appui, dans le même souci d'apprendre la langue, quand elles font appel à des réécritures et des adaptations des œuvres littéraires.

Par ailleurs, c'est à Daniel Coste qu'on doit les soubassements théoriques de ce modèle langagier. Il a démontré que les deux apprentissages de la méthode classique et des méthodes orales peuvent se rencontrer au contact du texte. Nous récapitulons dans ces points les traits distinctifs tels qu'ils sont explicités par Daniel Coste (1988 : 59-64)

- 1- Les textes littéraires se situent déjà dans une langue maternelle donnée et possèdent leurs propres jeux d'interrelations et d'interdépendances.

- 2- La didactique des langues peut tirer profit de deux notions phares caractérisant le discours littéraire : la fonction poétique et la connotation.
- 3- Dans la perspective d'un enseignement du FLE, trois incidences de la relation linguistique-littérature sont à distinguer :
  - La première est que l'intérêt des textes littéraires pour l'apprentissage des langues est si considérable parce qu'ils témoignent d'une cohérence interne et présentent la langue à enseigner dans toute son ampleur.
  - La seconde montre que, même si les textes littéraires sont reconnus par leur fonction poétique et par les connotations qu'ils suscitent, sont replacés dans le cadre de la communication, et du coup le schéma jakobsonien pourrait leur être applicable : on trouve en effet clairement définie en plus de la place de l'émetteur du message ces éléments :

La figure sacralisée de l'auteur, propriétaire et exploitant du sens, source géniale de l'œuvre vient s'y loger sans problème. Au pôle du destinataire, on trouvera sans peine le lecteur consommateur-spectateur (...) entre les deux figures majeures, le sens transitera dans un medium transparent qui

garantit la bonne communication. (Mansuy M. 1977 : 202)

- La troisième met en valeur l'analogie entre le texte littéraire et le texte fabriqué ; les dialogues des leçons audio-orales et audiovisuelles relèvent du même mode de composition du texte littéraire du moment qu'elles visent à valoriser des phénomènes langagiers abondants dans la littérature sauf qu'ici un ou quelques aspects de la langue est (ou sont) travaillé(s).
- 4- La densification et la condensation de la langue dans les textes littéraires se trouvent aussi dans les dialogues fabriqués, ce qui permet de mettre en place plusieurs exercices grammaticaux, lexicaux ou de conjugaison.
- 5- Les textes littéraires et les dialogues peuvent s'harmoniser dans une même progression s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE : « *D'abord des dialogues, ensuite des textes et –exemplairement- des textes littéraires. Abordés selon des pratiques différentes certes, mais dans la cohérence d'une conception d'ensemble où le travail sur et pour la langue se poursuit au contact de textes.* » (Mansuy M. 1977 : 202)

## *Modèles d'enseignement de la littérature dans les manuels scolaires du secondaire algérien*

Dans le même sens, Henri Besse cerne bien, dans ces lignes, les rapports entre enseignement du français langue étrangère et le texte littéraire :

Parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère. (Besse H. cité par Adam J. 1991 : 07)

Henri Besse justifie cette appropriation du texte littéraire à la classe de français langue étrangère en énumérant plusieurs raisons à savoir sa richesse linguistique et culturelle qui en fait un support emblématique pour l'apprentissage d'une langue.

L'enseignement de la littérature est donc indissociable de l'apprentissage de la langue car le texte littéraire est avant tout un acte langagier. Etudier un texte littéraire est d'ores et déjà un contact avec la langue d'écriture de ce texte, Isabelle Lebrat affirme ceci en disant que : *« rendre l'élève sensible au rythme de la langue, à sa pulsion essentiellement dynamique, à cette poussée infinie qui travaille la*



*langue, tel pourrait être l'un des objectifs de la littérature.* » (Lebrat I. cité par Dufays J. 2008 : 332)

Dans cette perspective, lire et écrire un texte littéraire en langue étrangère apparaît comme un moyen approprié pour développer des compétences linguistiques. L'objectif premier serait l'acquisition et la maîtrise d'une langue mise en œuvre d'une manière fonctionnelle (se servir de la langue comme un moyen de communication) et authentique quand le texte n'est pas produit à des finalités pédagogiques. Il est la résultante d'une activité intellectuelle indépendante de tout souci d'enseignement.

Le professeur exploite ces textes comme support d'activités langagières se situant généralement à deux niveaux : lexical et syntaxique.

- Sur le plan lexical, d'innombrables pistes sont à exploiter : en partant par exemple d'un extrait court, les apprenants sont menés petit à petit à s'approprier des champs lexicaux, thématiques (en relation avec le thème développé par l'auteur du texte) et/ou relationnel (relatif au type du texte étudié). D'autres activités semblent aussi intéressantes : il s'agit notamment de travailler la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie, etc.
- Sur le plan syntaxique, il est à noter qu'à la différence d'exemples tirés d'ouvrages grammaticaux, les extraits

littéraires ont le privilège de mettre en exergue des situations non artificielles de l'usage de la langue.

## **2.2-Le modèle culturel**

L'exploitation de ce modèle est indispensable dans la mesure où approcher un texte littéraire implique forcément la connaissance de faits culturels qu'ils y correspondent et que le texte lui-même est censé véhiculer.

Il va de soi que l'enseignement double qu'offre la littérature contribue à l'acquisition, par l'apprenant du FLE, en même temps de la langue que de sa culture. Roser Cerevra rend compte de cette richesse langagière et culturelle du support littéraire en le considérant comme:

une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il faut établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue. En somme, mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs. (Cerevra R. 2009 : 46)

Se sensibiliser aux valeurs culturelles via le texte littéraire est envisageable sous deux angles distincts mais complémentaires : d'une part le texte littéraire francophone plonge l'apprenant dans une culture lui est familière. Aussi sera-t-il motivé à reconnaître sa propre image se refléter dans un texte qu'il comprend sans aucune difficulté. De l'autre part, le texte littéraire français et/ou universel met l'apprenant au contact d'une culture étrangère qu'il s'aventure à découvrir et à apprécier en l'opposant à sa propre culture et estimer les deux (culture propre/culture étrangère) dans leurs jeux de tensions, de conflits ou dans leurs jeux d'harmonie, de croisement et d'embrassement.

Texte littéraire et culture alors intimement liés et leurs rapports mutuels sur le plan scolaire sont dus aux « *corrélations profondes qui unissent le modèle culturel et le modèle de communication, notamment sous sa forme pédagogique.* » (Mansuy M. 1977 : 198). Ces considérations ont nous amène à préciser que le problème de diffusion de la culture dépend évidemment du problème de la diffusion de la littérature. Penser donc la diffusion de la culture se trouve de la sorte tributaire de l'enseignement de la littérature.

### **2.3- Le modèle de développement personnel**

L'enseignement de la littérature accorde une place prépondérante au modèle du « *développement personnel qui est centrée sur le lecteur et basée sur la théorie de la réception, et qui a pour objectif la réflexion autonome des apprenants sur les textes.* » (Aase L., Fleming M.,

Ongstad S., Pieper I. et Samihaian F. 2009 : 12). L'intérêt crucial qui se dégage de la lecture de ces textes est de comprendre diverses expériences d'autrui, de se rendre compte des façons de faire part de ses expériences, d'évaluer des idées nouvelles en y portant un regard critique et d'avoir une connaissance approfondie du monde et de lui-même.

Selon Hans Robert Jauss (2008 : 114), l'œuvre « *englobe à la fois le texte comme structure donnée et sa réception ou perception par le lecteur.* » Celui-ci ne reçoit pas le texte comme étant une nouveauté absolue mais il confronte constamment ce qu'il lit à un horizon d'attente préétabli. Toute compréhension ou interprétation individuelle du texte se fonde ainsi sur une expérience intersubjective. Le cumul de ces expériences forge la personnalité du lecteur au fur et à mesure qu'il multiplie ses lectures des textes littéraires.

Sur le plan du développement personnel, nous signalons qu'enseigner/apprendre la littérature peut s'avérer si fructueux parce que cela permet l'acquisition de nombreuses compétences telles que : « *l'esprit critique et le jugement raisonné ; l'ouverture d'esprit et la souplesse dans l'argumentation ; le courage d'exprimer des opinions personnelles ; le partage de ses idées et de ses expériences ; et le travail sur ses propres pensées et valeurs.* » (Aase L., Fleming M., Ongstad S., Pieper I. et Samihaian F. 2009 : 12).

Dans cette optique, l'enseignement du FLE peut tirer profit de cette double dimension cognitive et comportementale qu'intègre la pratique de la littérature.

## **2.4. Le modèle social**

L'importance de l'enseignement de la littérature ne se limite pas uniquement à installer des compétences langagières et culturelles ou à développer la personnalité de l'apprenant mais il inclut également la bonne intégration de l'apprenant en tant qu'acteur social au sein de la communauté où il évolue.

En effet, la richesse des réflexions sociales que la littérature fournit à propos du monde et de la vie lui permet d'occuper une place prépondérante au sein de la classe de langue. Cette dimension sociopolitique est si intéressante dans la mesure où initier le jeune apprenant aux textes littéraires développe chez lui le sens civique, lui apprend le respect de tous les membres du groupe social et fait de lui un citoyen avisé et attentionné à toutes les questions qui touchent de plein fouet sa société.

Le modèle social met également la lumière sur l'analyse des stratégies langagières de persuasion auxquels les écrivains recourent le plus souvent pour exprimer leurs points de vue sur des sujets sociaux afin de convaincre leurs lecteurs à prendre position en faveur de telle ou telle orientation idéologique et/ou politique. Il incombe donc à l'enseignant de dévoiler ces stratégies et à amener ses apprenants à

adopter une attitude réflexive à l'égard de tous les discours qu'ils reçoivent, à en prendre du recul et à ne pas rester au stade des réactions affectives. La littérature engagée offre une panoplie d'écrits portant parfois sur le même thème et qui peuvent en même temps se contredire. Il serait bon d'en choisir quelques uns et de les présenter aux lecteurs afin qu'ils puissent les comparer et construire leur propre vision.

Nous signalons finalement que ces quatre modèles ne sont pas exclusifs. Mais leur connaissance est importante parce qu'elle détermine l'approche méthodologique des textes que suivent les enseignants et joue un rôle essentiel dans la sélection des textes. Ainsi, les textes littéraires historiques sont mieux appropriés au modèle historique ; les textes appartenant à des genres spécifiques (comme la poésie et le roman) relèvent de l'approche linguistique ; enfin, la sélection thématique de textes est propre au modèle social et au modèle basé sur le développement personnel.

### **3- Quel(s) modèle(s) pour le secondaire algérien ?**

En vue de déterminer le modèle d'enseignement adopté au niveau du secondaire algérien, nous nous sommes penchés sur l'analyse des questionnaires accompagnant les textes littéraires proposés dans les trois manuels scolaires du cycle. Etant donné qu'ils traduisent les finalités du système éducatif et qu'ils obéissent à une logique pédagogique permettant de mieux circonscrire le champ d'intervention des usagers du

manuel, les questionnaires élaborés autour des textes jouent un rôle décisif dans l'atteinte des objectifs définis par le programme scolaire. En plus de renforcer les valeurs mises en avant par les auteurs, ils font transparaître les compétences fortement sollicitées. Ainsi, se focaliser sur un ou plusieurs aspects, qu'ils soient linguistiques, communicatifs, culturels... met au clair la modèle d'enseignement adopté avec les principes méthodologiques que sa mise en œuvre implique.

Pour toutes ces raisons, nous avons opté pour l'analyse des questionnaires pour répondre à cette problématique formulée ci-haut, à savoir : quel(s) modèle(s) d'enseignement de la littérature est-il adopté au niveau du secondaire algérien ?

Apporter des éléments d'éclairage d'ordre pratique à cette interrogation implique que l'on précise a priori que les questionnaires ne sont pas identiques puisque le texte littéraire sert de support à plusieurs types d'activités (compréhension de l'écrit, activités de langue, production écrite et orale, ...). Ils varient en fonction des spécificités et des objectifs généraux et opérationnels assignés à chaque séance. Il est toutefois à noter que certaines activités comme la lecture des poèmes proposés dans la rubrique « Texte écho » ou dans le « Florilège » ne sont accompagnés d'aucun questionnaire. Il incombe dans ce cas aux enseignants d'opter pour le modèle d'enseignement jugé opportun pour atteindre les objectifs d'apprentissage escomptés.

## *Modèles d'enseignement de la littérature dans les manuels scolaires du secondaire algérien*

A l'inverse, tous les textes que l'on classe pour le compte de la compréhension de l'écrit et des activités complémentaires sont suivis d'un questionnaire bien détaillé et qui se répartit selon deux étapes distinctes ; l'observation et l'analyse pour aboutir finalement à la phase dite « Retenir » durant laquelle une synthèse des points essentiels du cours est proposée. Ce parcours d'apprentissage guidé par un ensemble de question n'est que la mise en pratique des soubassements théoriques de l'approche globale des textes la mieux préconisée par les adeptes de l'approche communicative et l'approche par les compétences.

Dans un autre ordre d'idée, nous signalons que les textes inclus dans des activités d'évaluation (mise en train, évaluation diagnostique et certificative) ou de langue sont approchés différemment car les questions posées sont relativement peu nombreuses et visent quelques points particuliers sans se soucier de la compréhension approfondie du texte. Cela est en étroite corrélation avec les objectifs assignés à chaque type d'activité ; faire émerger les représentations et les pré-requis des apprenants (évaluation diagnostique), tester les acquis de tout un projet (évaluation certificative) ou cibler quelques points grammaticaux en s'appuyant sur les fondements de la grammaire textuelle et de la linguistique d'énonciation.

Par ailleurs, il est à constater que d'une manière générale l'ensemble des questionnaires semblent se focaliser majoritairement sur



la compétence linguistique et se distinguent par leur caractère peu culturalisé. En d'autres termes, la plupart des questions sont formulées de telle manière qu'elles incitent les apprenants à se situer dans un cadre préalablement orienté par les auteurs de l'ouvrage sans une véritable sollicitation à leur créativité et/ou à leurs performances communicatives. Les exemples suivants tirés des questionnaires accompagnants les textes des trois manuels du secondaire algérien confortent nos affirmations :

- Relevez les temps et les pronoms personnels utilisés dans ce texte. (page 155 du manuel de 1 AS)
- Quelle est la phrase qui résume l'impression générale se dégageant de cette description ? (page 173 du manuel de 1 AS)
- Quel est le temps dominant du texte ? (page 96 du manuel de 2 AS)
- Quel est le champ lexical dominant dans ce deuxième paragraphe ? (page 97 du manuel de 2 AS)
- Qui est le narrateur dans chacune de ces parties ? (page 179 du manuel de 3 AS)
- Par quels objets le regard du narrateur est-il encore frappé ? (page 189 du manuel de 3 AS)

Il est manifestement clair que de telles questions élaborées selon un modèle centré sur des questions partielles et fermées n'encourage pas les apprenants à développer leur esprit critique ou à adopter des attitudes

réflexives tant qu'ils sont souvent appelés à répondre aux questions en réemployant la langue utilisée dans le texte sans pour autant pouvoir susciter chez eux une véritable envie de communiquer ou de répondre par des phrases personnelles. Il leur suffit de puiser exclusivement des informations dans le texte en relevant des mots, des expressions ou d'établir une liste d'objets ou de personnages .... De telles tâches n'exigent pas un vrai effort réflexif de la part de l'apprenant.

Néanmoins, nous ne nions pas l'existence de questions orientées vers les aspects (inter)culturels des textes et qui suscitent une réflexion chez le public scolarisé en lui offrant un large espace d'expression où l'élève pourrait nuancer son apprentissage mais elles sont présentes timidement. C'est ainsi que nous dirons que d'après la l'analyse des questionnaires, le modèle linguistique d'enseignement de la littérature est prédominant dans les manuels scolaires du secondaire algérien.

## **5. CONCLUSION**

A l'issue de cette réflexion, nous ne pouvons que confirmer l'intérêt indéniable de l'intégration des textes littéraires dans des séquences et des projets d'enseignement-apprentissage des langues, et ce dans l'objectif de développer les compétences linguistiques, culturelles et communicatives des apprenants. Toutefois, il nous semble extrêmement prioritaire de réadapter les pratiques didactiques mises en œuvre au niveau du secondaire algérien de telles sortes qu'elles prennent

en compte non seulement la dimension langagière dans l'apprentissage de la littéraire mais encore tous les autres aspects de diverses natures.

## **6. LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Peytard, J. et Besse, H. (1988). Littérature et classe de langue. Français langue étrangère. Paris : Hatier-Crédif
- Mansuy, M. (1977). L'enseignement de la littérature ; crise et perspectives, actes du colloque organisé par la faculté des lettres modernes de Strasbourg. Paris : Éditions Fernand Nathan
- Adam, J. (1991). Langue et littérature ; analyses pragmatiques et textuelles. Paris : Hachette
- Dufays, J. (2008). Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pourquoi faire ? Sens, utilité, évaluation. ». Belgique : CIACO
- Cervera, R. (2009). A la recherche d'une didactique littéraire. La revue *Synergies Chine* (4). Chine : Editions GERFLINT
- Aase, L., Fleming M., Ongstad S., Pieper I. et Samihaian F. (2009) La lecture. France : division des politiques linguistiques
- Toursel, N. et Vassevière, J. (2008). Littérature : textes théoriques et critiques. Paris : Arman Coli