



جامعة يحيى فارس الهدية

Université Yahia FARÈS Médéa

مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

الهيئة الجزائرية للبحوث العلمية

Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques



De la littérature à la didactique de la littérature

From literature to the didactics of literature

Houda EL OUAFI

elouafihouda@gmail.com

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université Mohammed V-Rabat (Maroc)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 11 N° 01 janvier–juin 2022/pages 63-79

Pour citer l'article :

El ouafi H. (2022). « De la littérature à la didactique de la littérature », *Didactiques* Vol. 11 N°01, pp.63-79.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

De la littérature à la didactique de la littérature

From literature to the didactics of literature

Houda EL OUAFI

elouafihouda@gmail.com

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université Mohammed V-Rabat (Maroc)

Reçu : 15/ 05/ 2021

Accepté : 12/ 01/ 2022

Publié : 31/ 07/ 2022

Résumé

L'enseignement du texte littéraire au Maroc a toujours favorisé des approches communicationnelle et linguistique ; des pratiques qui plongent leurs racines dans les différentes politiques éducatives adoptées par le pays depuis l'indépendance. Le présent article se propose de s'intéresser à la question de la didactisation du texte littéraire, en mettant l'accent sur l'arrière-plan épistémologique qui est susceptible de servir de pierre angulaire pour offrir aux apprenants une expérience littéraire digne de ce nom, tout en permettant aux enseignants de langue et de littérature françaises d'exercer pleinement leur métier en tant que didacticien-praticien.

Mots-clés : Lecture littéraire, Grammaire de texte, Synchronie, Diachronie, Sémiotique.

Abstract

Teaching literature in Morocco has always favored communicative and linguistic approaches; practices that have their roots in the different educational policies adopted by the country since independence. The present article proposes to address the issue of didacticization of literary text, focusing on the epistemological background that is likely to serve as a cornerstone for offering learners a literary experience worthy of

the name, while enabling teachers of French language and literature to fully exercise their profession as didactician-practitioners.

Keywords: Literary reading, Text grammar, Synchrony, Diachrony, Semiotics.

Introduction

L'enseignement du français au Maroc s'inscrit sous le signe de l'arbitraire. Non seulement la littérature est évincée au profit des simples compréhension et étude linguistique des textes au programme, mais les pratiques enseignantes elles-mêmes se révèlent peu flatteuses à cet égard. Entre logique ancestrale transmissive et séquentialisation inhabile, le flou didactique n'est pas sans avoir des répercussions sur le volet pédagogique, et les pratiques enseignantes en sont *ipso facto* atteintes. Pour avoir bonne conscience, le corps professoral jette souvent la faute sur le cumul des lacunes chez les élèves, prétexte avoir pris en considération la distance psychologique avec la langue française. Cependant, les pratiques enseignantes gagneraient à être ajustées en fonction de leur contexte et l'enseignant à remplir son rôle de didacticien praticien.

Ainsi, construire des pratiques de classe innovantes et théoriser celles qui sont plus ou moins intuitives ne seraient possibles sans une formation digne de ce nom, une formation qui ferait de la dimension réflexive du métier d'enseignant sa pierre angulaire. C'est dans ce sens que se révèle nécessaire prise en compte de la linguistique textuelle et des théories de la réception lors de l'élaboration de séquences didactiques ayant pour objet l'enseignement de texte littéraire.

1. L'intérêt des approches synchronique et diachronique du langage

Parmi les connaissances qui devraient être privilégiées lors de la conception des séquences didactiques ayant pour objet la lecture littéraire se distinguent les approches synchronique et

diachronique du langage. Nous partons de la conviction qu'« être en mesure d'identifier une racine, de comprendre l'évolution sémantique d'une famille lexicale, expliquer l'origine d'une forme verbale "régulière" ou "irrégulière", saisir la raison de l'orthographe actuelle ou la provenance d'emprunts linguistiques et autres influences interculturelles » (G. Astrid, 2010, p.13) sont des aspects que l'approche étymologique offre au lecteur afin de mieux cerner les enjeux d'un texte littéraire.

Par étymologie, Le CNRTL désigne « une science qui a pour objet la recherche de l'origine des mots en suivant leur évolution à partir de l'état le plus anciennement attesté »¹. Par exemple, pour analyser le poème baudelairien « Parfum exotique », un lecteur du XXI^{ème} siècle devrait être conscient qu'« étonner » au XIX^{ème} siècle est utilisé pour signifier « frapper par le tonnerre ». Entre temps, le mot a perdu de son sens pour désigner de nos jours « surprendre ».

Les deux termes diachronie et synchronie désignent deux approches linguistiques différentes. En effet, avant Ferdinand de Saussure les deux points de vue étaient largement confondus. Les partisans de la linguistique historique du XIX^{ème} siècle considéraient que l'approche synchronique était aussi une approche diachronique (C. Fuchus, 2017). Toutefois, dans son *Cours de la linguistique générale*, Ferdinand de Saussure définit l'approche synchronique du langage comme ayant pour fonction de « s'occuper des rapports logiques et psychologiques reliant des termes coexistants et formant système, tels qu'ils sont aperçus par la même conscience collective » (F. De Saussure, 1995, p.140) ; celle dite diachronique aurait pour objectif d'analyser « les rapports reliant des termes successifs non aperçus par une même conscience collective, et qui se substituent les uns aux autres sans former système entre eux » (F. De Saussure, 1995, p.70)

1CNRTL, « Etymologie », In :

<https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9tymologie>, [consulté le 10 avril 2021.]

Afin de mettre en évidence l'intérêt de ces deux approches, il convient de s'intéresser aux travaux jaussiens dont la pierre angulaire est d'interpréter l'objet littéraire sur trois niveaux. C'est, effectivement, dans son ouvrage intitulé *Pour une esthétique de la réception* (H.R. Jauss, 2004) que Jauss affine la théorie herméneutique et propose, pour l'étude des œuvres, l'adoption de ce qu'il appelle une triade herméneutique.

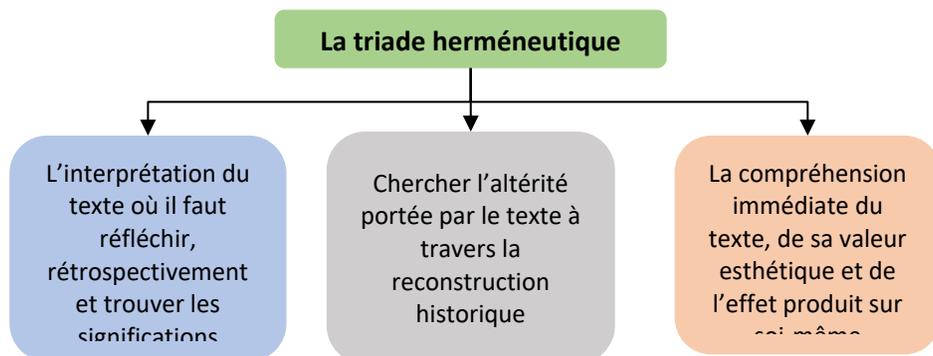


Figure 1 : *La triade herméneutique De Jauss.*

Partant du constat que l'histoire littéraire a toujours tenu compte des deux instances qui sont le texte et son auteur, Jauss met au deuxième plan tout ce qui se produit au-delà du texte. L'accès au texte est inscrit dans une perspective synchronique refusant le rattachement aux éléments biographiques et contextes économique et sociale. Dans cette perspective, l'enseignant devrait permettre au sujet-lecteur d'avoir son propre « horizon d'attente » afin de réussir l'expérience réceptive et ce, en introduisant aux paramètres préalablement cités (texte et auteur) la subjectivité de l'acteur et la dimension à la fois intersubjective et sociale de l'expérience esthétique.

Le caractère exclusif dans l'analyse littéraire accordé souvent à l'auteur et à sa bibliographie leur est retiré en s'intéressant davantage au sujet-lecteur. Ce qui donnera en classe un nouveau statut à la connaissance littéraire. À chaque confrontation avec le texte, le lecteur a le pouvoir de le réactiver.

Il devient alors une instance plurielle qui change selon un paradigme synchronique posant dès lors le problème de l'existence ou de la non-existence d'une pluralité socioculturelle chez le lectorat : ainsi existent des textes qui s'adressent à un public spécifique partageant la même perception, comme il en existent d'autres qui s'ouvrent à un public hétérogène avec des lecteurs qui n'ont pas la même perception du langage et de la signification des mots. Le rôle de l'enseignant de langue et de littérature françaises consisterait alors à mettre en évidence l'aspect universel du texte littéraire tout en prenant en considération ses particularités culturelles dans leurs interactions avec le contexte socioculturel des sujets-lecteurs.

À cela Jauss ajoute un autre paradigme qui est celui dit diachronique. Par 'diachronie', mot emprunt du grec et voulant dire 'à travers le temps', l'historicité du lecteur est mise en avant dans la mesure où son inscription dans l'histoire engendre un changement permanent des effets de lecture. Ainsi les lectures se métamorphosent-elles en fonction de l'évolution temporelle : des textes qui étaient à un moment de l'histoire considérés comme scandaleux assistent à un changement d'effet puisqu'ils cessent de devenir, à un moment donné de l'histoire, provocateurs de réprobation. *Madame Bovary* perçue comme une infamie par le lecteur du XIX^{ème} siècle, de nos jours, devient une œuvre à thèmes récurrents (H.R. Jauss, 2004). L'enseignant devrait prendre en compte que cette historicité est mobile et qu'elle implique que des éléments présents dans le champ référentiel du lecteur du XIX^{ème} siècle deviennent imperceptibles chez le lecteur d'une autre ère, notamment celle du sujet-lecteur. Dans le processus de lecture, le sujet-lecteur s'empare alors du texte et le lit en suivant le chemin tracé par l'auteur mais tout en interpellant ses propres références culturelles.

Toutefois, Si Jauss est à l'origine de l'introduction du concept d'« horizon d'attente » dans l'interprétation littéraire, sa définition reste assez équivoque. Il différencie entre l'« horizon

d'attente » impliqué par le texte et l'« attente » du lecteur. Le premier étant tracé par l'écrivain sous forme de règles de jeu basées sur sa perception du lecteur pour pouvoir le guider. L'horizon d'attente devient ainsi implicite dans la production du sens. La deuxième est définie par Jauss comme un « système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne » (H.R. Jauss, 1990, p.49). Autrement dit, ce sont les attentes qui ont été formulées au cours des confrontations à des textes antérieures et qui « au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites » (H.R. Jauss, 1990, p.51). À la lumière des normes esthétiques qu'il a assimilées par le biais de ses lectures antérieures, le lecteur examine à quel point l'œuvre traitée correspond à son « horizon d'attente » ou au contraire, s'en éloigne.

Il importe à l'enseignant de littérature de prendre en considération les expériences lectorales des élèves lors de l'élaboration de séquences didactiques articulées autour d'un texte. Il rendra ainsi possible le réinvestissement de compétences de lectures antérieures.

Ce travail d'analyse implique deux possibilités : le texte peut répondre à l'attente du sujet-lecteur ou ne pas y répondre : une œuvre peut alors ne pas répondre aux horizons d'attente d'un sujet-lecteur et ce, simplement en changeant de forme esthétique ou en utilisant une nouvelle. Cet écart esthétique (H.R. Jauss, 1990, p.51) qui se produit entre l'horizon d'attente du lecteur et l'horizon d'attente devrait être pris en compte lors de la réception d'une œuvre nouvelle en allant vers de nouvelles expériences. Cet écart amène le lecteur à plébisciter le texte ou à le rejeter, il peut susciter chez lui l'indignation ou créer les conditions d'une

compréhension tardive, pouvant devenir ainsi un tremplin pour la mise en appétence à la lecture.

De son côté, Wolfgang Iser théorise dans son *acte de lecture* autour de la créativité du lecteur en inscrivant l'acte de lecture dans une vision synchronique. L'acte de lecture est centré sur son contexte, reléguant au deuxième plan la perspective diachronique. Le lecteur et l'auteur coopèrent et prennent « une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle du jeu. » (W. Iser, 1976, p.49). En effet, chaque création littéraire trace le chemin au lecteur qu'elle s'est préalablement représentée afin d'orienter sa réception : le lecteur réagit aux signes présents dans le texte. L'auteur incorpore dans le texte, au cours de l'acte même de l'écriture, son lecteur imaginaire qui ne devrait pas être loin de la réalité du lecteur réel. C'est ainsi qu'il incorpore dans son récit un balisage qui oriente le lecteur. L'auteur aide le lecteur dans l'acte de lecture qui « ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve » (W. Iser, 1976, p.49). L'étude du texte littéraire serait donc l'occasion pour l'enseignant de favoriser chez les élèves une posture réflexive qui leur permettrait de réinvestir non seulement leurs connaissances linguistiques mais aussi culturelles afin de donner du sens au texte.

2. L'apport de la grammaire dans l'accès au sens

Le français est une discipline scolaire composite configurée en différents domaines "langue, lecture, expression écrite et expression orale" sur lesquels se structurent les programmes, les manuels mais également les pratiques. L'apprentissage de la langue devrait servir à l'apprenant d'outil de déchiffrement lui permettant d'accéder plus facilement au sens des textes. La place de l'enseignement grammatical demeure une interrogation didactique à laquelle la communauté scientifique n'a pas trouvé de consensus (S.-G. Chartrand, 2012, p.48-59). Se distinguent

alors trois points de vue différents à propos des finalités de cet enseignement : le premier point de vue est utilitariste, le deuxième est communicationnel alors que le dernier, et que notre réflexion retient, est celui du disciplinaire et du culturel.

L'équipe constituée comme groupe de référence et de propositions en Romandie à l'initiative de la IRDP² avait répudié l'idée de la gratuité de l'activité de structuration. Cette dernière doit être bénéfique pour « la maîtrise des formes d'expression longues, pour celle des règles de l'orthographe grammaticale » (S.-G. Chartrand, 2012, p.48-59) ainsi que pour l'acquisition du métalangage. Plus tard, ces activités de structuration conduisent l'élève à « une maîtrise effective de sa langue » (J.-P. Bronckart et G. Szincer, 1998, p.6.). L'enseignement grammatical devrait donc être vu comme « un appui instrumental à la réalisation de l'objectif premier de l'enseignement du français : amener les élèves à développer leurs capacités d'expression de la langue » (J.-P. Bronckart, 2004, p.9).

C'est dans ce sillage qu'apparaissent les trois grandes finalités de l'enseignement grammatical (M. Nadeau et C. Fisher, 2006) : La première consiste à atteindre une réelle compétence rédactionnelle ; la deuxième est la compréhension du fonctionnement de la langue, et la perception de cette dernière comme un système complexe ; la troisième est axée sur la facilité d'accès aux langues secondes.

Il ne va pas sans dire que les deux premières finalités sont subordonnées. En effet, une réelle compétence rédactionnelle ne peut être acquise qu'en passant par une maîtrise effective du fonctionnement du système linguistique. Pour ce faire, le processus d'apprentissage s'étend des cours de langue aux cours de lecture où l'apprenant prend conscience des rôles joués par les différents éléments phrastiques. Ainsi, l'apprenant non seulement devient lecteur actif, mais exploite ses compétences au niveau de la production écrite.

² L'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.

Il paraît clair alors que l'enseignement de la langue ne se limiterait pas au simple développement des compétences de communication mais devrait également doter les élèves des instruments de réflexion sur la langue de façon à ce qu'ils puissent décrire le système linguistique et en déceler les effets recherchés. Ainsi, l'enseignement de la grammaire devrait faire l'objet d'un enseignement subordonné à d'autres activités « une activité subordonnée qui sert à autre chose... mieux écrire, mieux parler, voire mieux penser » (B. Schneuwly, 1998, pp. 267-272) ou mieux lire. L'acquisition des règles qui régissent la grammaire n'est plus une fin en elle-même, elle devient tournée vers des mécanismes de compréhension et de production.

La compréhension d'un texte requiert des élèves non seulement une compréhension de l'organisation des mots dans les phrases, mais également une prise de conscience de l'importance de l'organisation des phrases dans le texte. Ainsi s'impose un enseignement de langue véritablement conçu dans l'objectif d'aider l'élève à mieux comprendre le texte et ainsi adopter une posture réflexive.

L'inclusion de la grammaire textuelle dans les contenus d'enseignement dans la classe de français et « l'extension du terme de grammaire à l'organisation du texte vise[nt] à mettre en relief le fait que, pour qu'il y ait texte, il ne suffit pas d'aligner une suite quelconque de phrases, qu'il existe des contraintes bien réelles d'organisation » (M.C. Paret, 2003, pp. 48-50). L'accent est ainsi mis sur la grammaire textuelle qui acte dans le processus de compréhension et ce, soit en facilitant l'accès à l'information ou au contraire, contrariant cette opération cognitive (S.-G. Chartrand, 2012, pp.48-59). Pour ainsi définir un segment anaphorique comme étant un segment d'énoncé dont l'interprétation nécessite le recours à un autre segment. L'anaphore représente alors un phénomène de dépendance interprétative entre deux unités ; la seconde ne peut avoir un sens référentiel sans la mettre en connexion avec la première. Cette dernière est communément

appelée selon les terminologies : ‘antécédent’. La cataphore, quant à elle, consiste à annoncer par un substitut une partie du contexte à venir. Le lecteur devrait alors être conscient de ces phénomènes de dépendance contextuelle nommés diaphore, afin de déceler le sens de la phrase, puis du texte.

À l’anaphore se joignent d’autres phénomènes linguistiques dont le lecteur doit être conscient des fonctionnements, afin de lui faciliter l’accès au texte. Ainsi, l’apprentissage de la lecture requiert une conscience explicitement justifiée des conventions linguistiques que l’oral mobilise implicitement. « Pour apprendre à lire, il faut absolument être capable d’identifier les indicateurs qui donnent aux mots de la phrase leurs fonctions et leur permettent de créer ensemble une réalité homogène. Lire une phrase, c’est identifier les mots et en même temps reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l’organisation grammaticale d’une phrase, il n’y a pas de construction du sens, il n’y a pas de lecture intelligente » (A. Bentolila, 2007, p.69)

Il est à noter alors que tout au long du processus d’apprentissage de la lecture, l’enseignant doit amener les sujets-lecteurs à comprendre qu’il ne s’agit pas d’une juxtaposition mécanique entre les composantes de la phrase et que le positionnement des mots n’est guère hasardeux. En tant que lecteurs, ils apprennent alors que cette mise en scène est réalisée avec précision à l’aide des indicateurs grammaticaux et en décèlent le sens et l’effet. On leur montre « preuves à l’appui, qu’il y a des « avant » et des « après », qu’entre deux événements il existe des relations de cause à effet, ou de finalité, que le même personnage va s’appeler d’abord Catherine puis « elle », puis « la jolie petite fille ». Ils découvriront ainsi qu’un texte possède une réelle cohérence et identifieront les indices qui la manifestent. » (A. Bentolila, 2007, p.70).

3. La contribution de la sémiotique dans le processus de la compréhension du texte littéraire

Afin de donner sens à l'enseignement d'une langue et de sa littérature outre la langue maternelle, il faudrait que l'enseignant soit conscient et qu'il prenne en considération la complexité de l'ensemble des valeurs sociales, culturelles et religieuses tout en gardant à l'esprit le patrimoine de l'apprenant. Il ne va pas alors sans rappeler qu'en classe de français, l'élève est confronté à des réalités linguistiques mais également culturelles qui peuvent être issues soit de son milieu, soit d'ailleurs. Ces dimensions devraient être prévues et travaillées à l'intérieur d'une situation d'apprentissage telle que la lecture.

C'est alors que les récentes recherches sur la lecture se focalisent sur la place des connaissances du lecteur à propos du « monde » dont le texte parle (G. Denhiere et S. Baudet, 1992). Se pose alors la question de la légitimité de se demander si la lecture littéraire en langue étrangère pourrait engendrer des malentendus culturels ainsi que des difficultés de compréhension, même si, sur le plan linguistique, le texte est jugé simple et accessible (R. Xypas, 2010).

En effet, il est important de noter que même la dénomination culture/texte littéraire est malaisément définissable. « La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui » (M. Abdallah. Pretceille et L. Porcher, 1996, p.138). Le texte littéraire est alors un carrefour où siègent le réel et l'irréel, la culture d'antan et celle d'aujourd'hui. Le rôle de l'enseignant serait donc de réactualiser des textes et de les choisir sciemment, selon l'exigence de l'ingénierie didactique.

Le texte littéraire est le reflet d'une société. Il est porteur d'« un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autours desquelles celui-ci s'ordonne. » (L. Colles, 1994, p.19). De là, le texte littéraire se présente comme un tremplin menant à la fois à un miroitement de la culture de soi et une découverte de la culture d'autrui.

Ce métissage entre les deux cultures tout au long de la lecture du texte se traduit par une interaction permanente illustrée par « l'effort conjugué entre l'auteur et le lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire » (C. Sorel, 1971, p.23). L'enseignant devrait alors amener le lecteur, par un travail de compréhension des éléments de signification, à décrypter le message du créateur du monde du texte.

Le sens auquel aboutit le lecteur se nourrit de ses représentations culturelles et de ses pré-acquis. « La compréhension du texte résulte tout à la fois des caractéristiques du texte et de celles du lecteur » (C. Rechleir, 1989, p.72), ce qui fait de ce dernier un cocréateur. Deux paramètres entrent alors dans l'accès au degré supérieur de la compréhension du texte :

- Les déjà-là de la culture mère du lecteur qui influencent le décodage des messages produit par les relations qu'entretiennent les mots entre eux.
- Le contexte socioculturel dont provient le texte littéraire, n'étant pas seulement un travail de tissage linguistique et artistique, mais également un porte-parole d'une culture et d'une idéologie.

La lecture serait alors une sorte d'échange et d'interactions entre deux cultures. Celle du lecteur et celle de l'auteur. Cette interculturalité implique non seulement « une double acceptation de soi dans son identité culturelle et d'autrui dans sa différence » (M. Abdallah-Preteille, et L. Porcher, 1996, p.138) mais permet

également un recul au lecteur par le biais d'un « double mouvement de distanciation/ rapprochement vis-à-vis de l'Autre. » (M. Abdallah-Pretceille, et L. Porcher, 1996, p.138). C'est ce recul qui, selon Jauss, permet une critique littéraire.

Au contexte socioculturel, s'ajoute la sémantique puisque « tout texte littéraire est *a priori* susceptible de contribuer à l'émergence de valeurs sémantiques qui ne s'engendrent que par interaction avec l'environnement contextuel » (B. Fradin, 1984, p. 159). Ainsi, le texte littéraire, sous l'effet produit par le perpétuel renouvellement dû au mouvement des mots dans le temps, se trouve ouvert à diverses lectures et interprétations. L'anaphore, par exemple, n'est pas une simple et banale répétition, dans un souci d'économie, dans laquelle l'interprétant est préalablement actualisé. Il se pourrait que l'expression anaphorique ne figure aucunement dans le contexte discursif. Considérons l'exemple suivant :

*« Il fallait entre autres chose que cette pauvre enfant allât deux fois le jour **puiser de l'eau** à une grande demi-lieu de la logis, et qu'elle en rapportât plein une grande cruche. Un jour qu'elle était à **cette fontaine**, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire. »*
(Perrault, Contes, Folio, p.165)

Le syntagme démonstratif [**cette fontaine**] ne réfère pas à du déjà dit; il serait, à cet égard, interprété par rapport à un contenu sous-jacent et sous-entendu, absent certes du contexte, mais déductible moyennant un raisonnement de type **inférentiel**. C'est une réalité perceptible extralinguistiquement. L'anaphore serait, somme toute, un phénomène de rappel informationnel relativement complexe où interviennent non seulement les savoirs linguistiques exploités dans le texte lui-même mais également les contenus inférentiels, grâce aux connaissances lexicales et aux prérequis encyclopédiques et culturels propres à une société donnée.

L'inférence, dans l'exemple ci-dessus, demeure problématique. Le mot *fontaine*, suite à l'évolution sémantique et technologique de l'ère présente, signifie aujourd'hui « un bassin contenant de l'eau amenée par un robinet ». Ce sens rend au lecteur difficile d'élaborer une inférence. La notion du « **savoir partagé** » ou de « **la mémoire discursive** » s'avère alors très importante dans le processus de compréhension. Il faudrait penser à homogénéiser les informations contenues dans le stock de connaissances officiellement partagées entre le lecteur, l'auteur et, pour ainsi dire, le monde du texte.

Conclusion

Arrivée à ce point de la conclusion, il s'avère crucial de noter la place centrale qu'occupe la question du sujet-lecteur dans la didactique de la littérature. En effet, loin de se réduire à un corpus servant de base à des approches linguistiques, la littérature est un objet hétéroclite où se rejoignent plusieurs savoirs, comprenant non seulement la dimension linguistique et stylistique du texte, mais aussi ses contours socio-culturels.

Dans cette perspective, la didactique de la littérature intègre plusieurs concepts issus de disciplines diverses telles que la grammaire de textes, la sémiotique, la lexicologie, l'étymologie et les approches synchronique et diachronique du langage. Ces disciplines ne sont pas sans favoriser une meilleure appréhension de l'objet littéraire, mettant ainsi l'apprenant au centre de ses apprentissages. Un texte littéraire n'est pas que linguistique, mais il se base sur le langage. Ce dernier devient alors une condition *sine qua non* à l'accomplissement de l'acte de la lecture.

Dans l'optique d'amener l'apprenant- considéré comme un lecteur scolaire- à s'accomplir en tant que sujet-lecteur, le rôle du professeur devrait être redéfini en tant qu'ingénieur des textes qui élabore des corpus en connaissance de cause, et ce en gardant présente à l'esprit la nécessité de contextualiser et d'ajuster les

contenus-les objets littéraires- en fonction de l'arrière-plan épistémologique de ses apprenants.

Dans la construction de ses projets didactiques, l'ingénieur des textes devrait accorder un statut privilégié aux savoirs littéraire, socioculturel et linguistique en stimulant l'appétence des apprenants à la culture générale, élément essentiel pour l'interprétation des textes, puisque ces derniers ont pour soubassement des références qui relèvent de l'imaginaire propre de leurs auteurs (mythologie, religion, croyance, etc.).

Bibliographie

Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Ed. PUF, Paris.

Astrid, G., 2010, « Diachronie et Synchronie : Passerelles (étymo)logiques. La dynamique des savoirs millénaires », In *Étymologiques, Histoires de mots, Histoire des mots*, dir. Yannick Le Boulicaut, Cahiers du CIRHILL, n°33, série Interculturalité, Ed. L'Harmattan, Paris, pp.13-23.

Bentolila, A., , 2007, *Urgence école : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Ed. Ojacob, Paris.

Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R., , 1979, *Maitrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*, Ed. Lausanne, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Bronckart, J.-P. et Szincer, G., 1998, « Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire », In *Le français aujourd'hui*, n°89. pp.5-16.

Bronckart, J.-P., 2004, *Didactique de la grammaire*, Ed. Pinchat, Genève.

Chartrand, S.-G., 2012, « Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans », In *Formation et profession*, n°20, pp. 48-59.

Colles, L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Ed. De Boeck, Bruxelles.

- De Saussure, F., 1995, *Cours de linguistique générale*, Ed. Payot, Paris.
- Denhiere, G. et Baudet, S., 1992, *Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives*, Ed. PUF, Paris.
- Fradin, B., 1984, « Langue, discours, lexique », In *Linx, Syntaxe & Discours*, n°10, 1984, pp. 159-165.
- Fuchs, C., « Diachronie et synchronie, *linguistique* », In *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 10 mai 2021. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/diachronie-et-synchronie-linguistique/>.
- Iser, W., 1976, *L'Acte de lecture*, trad. Française, Ed. Mardaga, Liège.
- Jauss, H. R., 1990, *Pour une esthétique de la réception*, Ed. Gallimard, Paris.
- Kalinowski, I., 1997, « Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception », In *Revue germanique internationale* [En ligne], 8 | 1997, mis en ligne le 09 septembre 2011, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://rgi.revues.org/649>.
- Marcoïn, F., 2002, « topographie et topologie du texte littéraire.», In URL: <http://eduscol.education.fr/cid46314/topographie-et-topologie-du-texte-litteraire.html>., Consulté le 05 mai 2021.
- Nadeau, M. et Fisher, 2006, *C. La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, Ed. QC : Gaétan Morin. Montréal.
- Paret, M.-C., 2003« La « Grammaire » textuelle : Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes », In *Québec français*, n° 128, pp. 48–50.
- Picard, M., 1987, *La lecture littéraire*, Ed. Clancier-Guénaud, Paris.
- Rechleir, C., 1989, *L'interprétation des textes* col., Ed. Minuit, Paris, 1989.
- Rouxel, A., 2002, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », In *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Ed. Les Actes de la DESCO, CRDP de l'Académie de Versailles. pp.19-30.
- Schneuwly, B., 1998, « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français : la grammaire doit-elle être utile? » , In

DOLZ, J. et Meyer, J.-C. (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français*, Ed. Peter Lang. Berne, Suisse, pp. 267-272.

Sorel, C., 1971, *De la connaissance des bons livres*, Ed. Slatkine, Genève.

Xypas, R., 2010, « La lecture d'un texte littéraire des représentations culturelles : », In *Pratiques interculturelles- Pratiques plurilingues ? Recherches et expériences de terrain*, Fribourg.