

Pour une didactique de littérature à l'université : entre pratiques de lecture et représentations des étudiants

BOUTHIBA Fatima Zahra* 

Université de Chlef Hassiba Benbouali, Algérie

f.bouthiba@univ-chlef.dz

Reçu: 15/06/2023,

Accepté: 26/10/2023,

Publié: 15/11/2023

Towards a Didactics of Literature at the University: Between Reading Practices and Students' Representations

ABSTRACT: *Our contribution is part of an in-depth reflection on foreign language teaching, specifically in the field of literature didactics, with a focus on the reading of literary works. Our approach is based on an analytical examination of the perceptions of first-year French language students regarding the comprehensive reading of literary works. The objective of this study is to explore the phenomenon of reluctance to read literary works in their entirety. To achieve this, we chose to investigate students' representations through a questionnaire-debate, aiming to examine to what extent these representations influence their decision to forego the complete reading of literary works, a trend observed among many university students.*

KEYWORDS: didacticization, literary text, representations, reading practices, reader subject

RÉSUMÉ : *Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une réflexion approfondie sur l'enseignement des langues étrangères, plus spécifiquement dans le domaine de la didactique de la littérature, en mettant l'accent sur la lecture des œuvres littéraires. Notre démarche repose sur une approche analytique des perceptions des étudiants en première année de licence de français à l'égard de la lecture intégrale des œuvres littéraires. L'objectif de cette étude est d'explorer le phénomène de la réticence à lire les œuvres littéraires dans leur intégralité. Pour ce faire, nous avons choisi d'interroger les représentations des étudiants au moyen d'un questionnaire-débat, dans le but d'examiner dans quelle mesure ces représentations influencent leur décision de renoncer à la lecture des œuvres littéraires, une tendance observée chez de nombreux étudiants universitaires.*

MOTS-CLÉS : didactisation, œuvre littéraire, représentations, pratiques de lecture, sujet lecteur

* Auteur correspondant : **BOUTHIBA Fatima Zahra**, f.bouthiba@univ-chlef.dz

Introduction

La littérature a toujours été intimement liée à l'enseignement du français langue étrangère comme le souligne M-A Médioni dans son introduction de *Littérature et plaisir de lire* : « *La lecture et le texte littéraire ont toujours été présents dans les programmes et les activités privilégiées à l'école et particulièrement dans l'enseignement des langues. Le texte littéraire document sur lequel prennent appui les méthodologies traditionnelles qui reposent sur l'acquisition du modèle incarné par le maître et les textes littéraires* ». (M-A Médioni, 2010, 9) Dans ce sens, la lecture littéraire à l'université revêt une importance particulière dans la mesure où elle constitue un pilier fondamental de la formation. Le texte littéraire demeure un outil puissant au service des projets de la didactique de la littérature car il a la capacité d'accroître la motivation chez l'apprenant et d'améliorer simultanément ses compétences interculturelles et linguistiques. Cependant, au niveau de l'enseignement supérieur, la tâche est plus complexe dans la mesure où la lecture littéraire ne se limite pas à la simple compréhension d'un extrait littéraire, mais elle nécessite une analyse en profondeur de l'œuvre entière.

En effet, il est généralement courant d'utiliser des extraits pour enseigner les stratégies de lecture car il est difficile de traiter une œuvre dans sa totalité de manière détaillée et approfondie en classe compte tenu de la contrainte du temps scolaire limité et de la longueur souvent considérable des œuvres complètes. Mais, l'étude minutieuse d'œuvres intégrales dès la première année de Licence de français est perçue comme un pilier essentiel et représentatif de la didactique de la littérature française. Dans cette perspective, la lecture complète d'une œuvre littéraire s'impose comme une nécessité indéniable.

Bien que les étudiants soient habitués à étudier des textes littéraires et qu'ils aient la capacité d'en comprendre le sens, d'extraire les informations explicites, de déterminer les personnages et les sujets abordés, ainsi que de saisir les informations ponctuelles, il est important de souligner que la lecture attendue au niveau de l'enseignement supérieur doit être plus experte. Elle exige une approche différente de celle de l'extrait. Elle nécessite une lecture équilibrée entre l'observation minutieuse et la compréhension globale de l'œuvre et afin de créer le plaisir de lecture chez l'étudiant.

S'engager dans la lecture d'une œuvre littéraire est relativement lié aux conceptions que les étudiants ont de la lecture d'œuvres intégrales, qui peut être perçue comme une tâche longue et complexe. Cette perception peut découler de plusieurs facteurs, tels que les particularités de ce texte, la complexité narrative, le vocabulaire spécifique ou les concepts abordés. La lecture d'une œuvre intégrale nécessite souvent un investissement de temps et d'efforts de la part des étudiants, ce qui peut susciter des appréhensions ou une certaine réticence.

Il convient de souligner que le phénomène de réticence à l'égard de la lecture des œuvres littéraires se manifeste de manière prégnante au sein des facultés des langues car la plupart des étudiants se désintéressent à la lecture littéraire et la rejettent. Cet article se propose d'examiner en profondeur le phénomène de la réticence à la lecture littéraire en interpellant les acteurs sur le terrain, à savoir les étudiants, dans le but d'obtenir des informations sur les origines de ce phénomène à travers l'étude des représentations qui y sont associées. La question principale qui se pose à l'issue de cette thématique tend à vérifier dans quelle mesure les représentations de l'étudiant impactent-elles ce renoncement à la lecture des œuvres littéraires constaté chez nos étudiants universitaires ? Quelles représentations se font les étudiants de la lecture des œuvres littéraires ?

A partir de cette question, nous avons émis une hypothèse selon laquelle nous avons préconçu qu'il y aurait un lien étroit entre les représentations faites par les étudiants et ce phénomène de réticence à la lecture dans la mesure où « *les représentations sociales se construisent et se modifient en permanence à travers les pratiques socio-discursives et les apprentissages. En effet, le sujet est perméable aux croyances et représentations qui circulent dans les milieux où il est immergé et avec lesquels il interagit* ». (Marta Lucas, Mónica Vidal, 2012 ; p. 21). Si nous nous intéressons essentiellement aux représentations des étudiants, c'est parce que nous supposons qu'elles jouent un rôle crucial dans la motivation et le développement des compétences en lecture, notamment dans le contexte de l'apprentissage de la langue et de sa culture et si certains étudiants font preuve

d'un désintérêt total à la lecture littéraire, c'est probablement dû à l'influence prépondérante de certaines représentations qui les rendent plus réticents à lire les œuvres dans leur intégralité.

Dans un premier temps, nous avons jugé nécessaire de proposer un cadre conceptuel qui affine les concepts de base liés à l'objet de recherche, à savoir le texte littéraire, le plaisir de la lecture ainsi que la notion de « représentations ». À cet égard, nous avons accordé une attention particulière à la théorie du noyau central et des éléments périphériques développée par Abric, qui nous permet d'approfondir notre réflexion.

1. Cadre théorique

Afin de mieux appréhender le texte littéraire, il nous semble important d'explorer les spécificités du texte littéraire à un niveau plus profond afin d'en dégager les dimensions favorables à l'enseignement de la littérature

1.1. Le texte littéraire et ses particularités :

Le texte littéraire ne saurait être considéré comme une simple composition, superficielle et ordinaire, mais plutôt comme un document d'une richesse étonnante. L'acte d'écrire consiste à exprimer des idées sur soi-même ou sur autrui, à travers le style et les mots choisis. La fonction esthétique se révèle être la première caractéristique du texte littéraire, où la forme du message prévaut sur le contenu. Le texte littéraire, pour les chercheurs appartient à une catégorie spécifique, « est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace » (Séoud, 1997 :15). Le travail d'un écrivain se rapproche alors de celui d'un architecte qui érige un édifice, en se soumettant à des règles strictes, à une théorie : les normes orthographiques et grammaticales, ainsi que les règles de la rhétorique et de la poétique. L'écrivain exploite les outils linguistiques qui lui permettent de façonner son style.

L'œuvre littéraire offre des possibilités de développer une conscience du langage : « c'est la littérature qui incarne les sens du langage dans ses formes les plus subtiles et les plus complexes qui doivent englober les nuances sémantiques et l'ambiguïté ». (Pieper, 2006 : 11). L'œuvre constitue le lieu où se côtoient la langue, la culture, la forme et le plaisir.

Sur le plan linguistique, le texte littéraire représente l'espace privilégié où s'exalte l'usage exquis de la langue, constituant la forme d'écriture la plus raffinée qui soit. Dans son article sur le français dans le Monde, J. Peytard, par exemple, compare le texte littéraire à un « laboratoire langagier » : « Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue ». (J. Peytard, 1988 :16)

En contexte didactique, l'interaction avec le texte littéraire se révèle avant tout une immersion dans la langue de l'œuvre, un espace de « travail linguistique », offrant aux apprenants une richesse linguistique.

Sur le plan culturel, l'œuvre littéraire se présente tel un miroir fidèle, reflétant une société donnée et abordant les fléaux et les problèmes sociaux. Dans son écrit, le scripteur laisse transparaître les traces de sa propre culture à travers leurs descriptions ; Des auteurs tels que Molière, Voltaire et Émile Zola ont accordé à la littérature la responsabilité de porter un regard critique sur la société.

Dans ce sens, les compétences culturelles sont l'une des conditions préalables à la compréhension du sens véhiculé par le texte littéraire et afin de saisir le sens du texte, le lecteur doit posséder un niveau culturel adéquat.

En effet, il est impossible d'enseigner la littérature sans apprendre la langue du texte, mais également la culture qui lui est associée. Le texte littéraire offre une voie d'accès simple et sûre vers la langue et la culture, en permettant aux étudiants de s'immerger dans divers genres tels que le conte, le poème, le récit, le théâtre, et bien d'autres encore.

Sur le plan formel, Le texte littéraire revêt également une dimension artistique singulière dans la mesure où il constitue le fruit d'une méticuleuse entreprise, où l'auteur consacre des efforts considérables sur les plans

linguistique, sémantique et stylistique. Ce processus de sélection minutieuse aboutit à un produit achevé, une œuvre théoriquement parfaite

Dans son œuvre, l'auteur s'attache à utiliser tous les moyens et procédés à sa disposition pour atteindre l'idéal de perfection et de beauté qui lui est accessible. C'est un travail créatif empreint d'émotion, nécessitant des compétences linguistiques, culturelles, cognitives, communicatives, et bien d'autres encore.

Le dernier aspect du texte littéraire est relatif au plaisir de lire. Barthes définit le plaisir du texte comme : « *ce moment où mon corps suit ses propres idées, car mon corps n'a pas les mêmes idées que moi* » (1973, 30). Selon lui, le plaisir est double : le plaisir de la langue et le plaisir de lire une histoire particulière. Qu'il s'agisse d'un conte, d'un roman sentimental, d'un récit d'aventures ou d'un roman policier, chacun peut trouver le genre qui lui plaît et qu'il désire.

Le texte littéraire réunit donc, l'expression d'une langue, d'une mentalité, d'une culture, d'une civilisation et également d'une esthétique. La langue et la littérature permettent ainsi d'enrichir, de s'enrichir mutuellement et de donner une nouvelle dynamique à l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Et afin de profiter pleinement de tous les atouts du texte littéraire, il est essentiel que l'enseignement de la littérature se concentre sur la didactique de la lecture des œuvres littéraires complètes en offrant à l'apprenant un espace de plaisir qui l'invite à explorer son imagination et sa sensibilité, l'engageant ainsi dans la construction du sens à condition d'être guidé sur cette voie.

1.2. Importance de la lecture littéraire en cursus universitaire des langues étrangères

Il est évident que le texte littéraire joue un rôle primordial au sein des programmes universitaires de littérature française. En effet, il représente à la fois l'une des finalités essentielles de la didactique de la littérature française et le support central des différentes activités qui caractérisent cet enseignement. Les enseignants exploitent des fragments d'œuvres littéraires en classe afin de transmettre aux étudiants les dimensions linguistiques et culturelles de la littérature française. L'enseignement des textes littéraires à l'université repose sur la nécessité d'encourager les apprenants à s'engager dans la lecture, tout en formant des individus qui nourrissent un intérêt pour la littérature et qui sont capables d'entretenir des dialogues approfondis avec les discours littéraires. La lecture littéraire ne se limite pas à la salle de classe, mais devient une habitude ancrée dans la vie quotidienne des étudiants.

Dans ce sens, la lecture intégrale d'une œuvre littéraire requiert une approche différente de celle d'un extrait. Elle demande une lecture équilibrée entre une observation minutieuse et une compréhension globale de l'œuvre. Et afin de susciter le plaisir de lecture chez les étudiants, il est primordial de prendre en compte ces enjeux, d'impliquer leur désir d'enrichir leur imagination, de ressentir des émotions, de développer leur compréhension du monde ou tout simplement de trouver du plaisir dans l'acte de lire.

« Le passage à l'acte de la lecture-plaisir n'est pas motivé d'une façon rationnelle. On ne commence pas à lire un roman, une nouvelle, un poème parce qu'on cherche une réponse précise à une question précise. En revanche, quand on a déjà vécu la lecture comme un dialogue entre l'imaginaire et le texte, lire devient une sorte de passion : on dévore, on ne parvient pas à sortir du livre avant de l'avoir terminé » (Poslaniec Christian, 2001, 124). Cependant, la lecture intégrale d'une œuvre littéraire pose des défis intellectuels et émotionnels pour le lecteur, nécessitant l'activation de connaissances variées et la mise en œuvre d'opérations cognitives complexes. Valérie Péan et Muriel Renard soulignent cet aspect dans leur article intitulé « Le plaisir de lire », où elles affirment que « Faire lire une œuvre complète du XVI^e siècle en espagnol à des lycéens d'aujourd'hui ? Le défi semble impossible à relever et l'entreprise trop ardue pour s'y risquer, sauf avec des élèves triés sur le volet dans des sections spécialisées ».

Ces difficultés sont liées non seulement à la compétence linguistique, mais aussi à des facteurs culturels, sociaux et même psychologiques. Le langage, la structure et les références culturelles propres à une période historique donnée peuvent constituer des obstacles majeurs pour les étudiants d'aujourd'hui. Ces derniers doivent

être capables d'explorer les multiples dimensions d'une œuvre littéraire, d'interpréter les significations implicites, de décrypter les subtilités stylistiques et de comprendre les intentions de l'auteur.

1.3. Le plaisir de lire un texte littéraire

La lecture d'un texte littéraire offre aux apprenants un riche éventail d'informations et de connaissances qu'ils pourront réutiliser dans leurs propres productions écrites. Cependant, si nos étudiants rencontrent des difficultés, comme l'indique une enquête menée auprès des enseignants de littérature, à lire et à comprendre des extraits d'œuvres, comment pouvons-nous dès lors leur proposer la lecture intégrale d'une œuvre dans son ensemble ? « *Faire découvrir aux apprenants le plaisir des livres est un objectif important de tout programme de lecture. Ce sont les textes littéraires, et non les textes courants, qui permettent de vivre cette expérience si précieuse d'être complètement captivé par un texte et de goûter le plaisir de lire.* » (Giasson, 2003 : 278)

Pour découvrir ce plaisir de lire, il est nécessaire de prendre en compte ces enjeux, d'assurer l'acquisition de ces connaissances et la maîtrise de ces opérations cognitives, et de faire des choix éclairés quant aux aspects spécifiques de l'œuvre à étudier, c'est ce que Annie Rouxel explique dans son ouvrage *Enseigner la lecture littéraire* : Le fait de susciter chez les élèves des interrogations sur le pourquoi des textes, sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils renvoient, sur les questions auxquelles ils répondent, représentent déjà une manière de les impliquer dans cette communication particulière qu'est la littérature et contribue en partie à construire leur réception". (Rouxel, A 1996)

Rouxel met en avant l'importance de susciter des interrogations chez les apprenants lorsqu'ils abordent des textes littéraires. En les incitant à se questionner sur le sens des textes, sur la relation entre réalité et imaginaire qu'ils évoquent, et sur les problématiques auxquelles ils répondent, les impliquer déjà dans une forme de communication spécifique à la littérature. Cette approche contribue en partie à construire leur compréhension et leur réception des œuvres littéraires.

En encourageant les étudiants à réfléchir activement et à poser des questions sur les textes qu'ils lisent, on les engage dans un processus d'exploration et d'interprétation, leur permettant ainsi de développer leur propre compréhension et leur sensibilité envers la littérature. Cela favorise également leur engagement émotionnel et intellectuel, les incitant à s'investir pleinement dans la lecture et à tirer le meilleur parti de cette expérience littéraire.

1.4. La notion des représentations

Les représentations désignent les constructions cognitives qui regroupent des éléments tels que les stéréotypes, les préjugés, les croyances, les opinions ou les images. Selon Gaffié (2004) : « *Une représentation sociale se présente comme un ensemble de connaissances, croyances, schèmes d'appréhension et d'action à propos d'un objet socialement important. Elle constitue une forme particulière de connaissance de "sens commun" qui définit la réalité pour l'ensemble social qui l'a élaborée dans une visée d'action et de communication.* » (p.7).

C'est grâce aux travaux du psychologue Serge Moscovici que la théorie des représentations sociales (TRS) prend réellement forme. Son étude fondamentale sur la psychanalyse en 1961 souligne que la représentation a une origine à la fois individuelle et sociale. Ainsi, Moscovici contribue à l'élaboration et à la compréhension de cette théorie en mettant en lumière l'interaction entre les dimensions individuelles et sociales dans la formation des représentations. Selon Moscovici, la représentation sociale est intrinsèquement liée à d'autres concepts tels que l'idéologie, la vision du monde, l'idée force, le mythe et l'utopie. Tous ces concepts font référence à une construction théorique visant à refléter les rapports sociaux tout en contribuant à leur édification. Ainsi, les comportements, les prises de décisions, les positions adoptées et les attitudes sont tous influencés par les représentations sociales : « *La représentation fait partie d'une famille de concepts : idéologie, vision du monde,*

idée force, mythe, utopie qui se réfèrent tous à une élaboration théorique censée refléter les rapports sociaux tout en contribuant à les édifier.» (Moscovici, 1972 : 310)

1.4.1. La théorie du noyau central et des éléments périphériques d'Abric

La théorie des représentations sociales de Moscovici (1961) a donné naissance à trois approches distinctes : l'école de Genève (Doise, 1990), l'approche dialogique (Markova, 2007) et l'école d'Aix en Provence, également connue sous le nom d'approche structurale.

Jean-Claude Abric a présenté cette approche de la manière suivante : « Tous les éléments de la représentation n'ont pas la même importance. Certains sont essentiels, d'autres importants, d'autres, enfin, secondaires. Il importe alors, si l'on veut connaître, comprendre et agir sur une représentation, de repérer son organisation, c'est-à-dire la hiérarchie des éléments qui la constitue et les relations que ces éléments entretiennent entre eux ». (Abric, 2003, p.59)

Pour aborder l'étude des représentations, il est important de comprendre la théorie du noyau central développée par Abric, qui constitue le cadre théorique central de l'approche des représentations sociales. Selon Abric, l'aspect social d'une représentation se manifeste au niveau du noyau central, tandis que l'aspect individuel est davantage présent au niveau périphérique. Selon lui, c'est précisément le noyau central qui confère à la représentation sa signification et sa cohérence essentielles (Abric, 1976 : 177).

Dans ce sens, une représentation sociale se compose de différentes parties, à savoir un noyau central et deux périphéries. Le noyau central regroupe les éléments cognitifs les plus importants, appelés les principes organisateurs, qui assurent la cohérence et l'organisation des éléments centraux et périphériques. Ils confèrent un sens aux individus et se caractérisent par leur stabilité et leur incontestabilité. Ces principes organisateurs orchestrent les actions des membres du groupe à l'origine de la représentation sociale, selon Dany et Apostolidis (2007).

Le noyau central assume deux fonctions essentielles : la première est de nature génératrice, car il engendre et transforme la signification des éléments constitutifs de la représentation. Quant à la deuxième fonction, elle est organisatrice, car c'est le noyau central qui dicte la nature des liens entre les différents éléments de la représentation. En déterminant la signification, la consistance et la permanence de la représentation, le noyau central résiste au changement, évitant ainsi une transformation complète de la représentation qui pourrait être engendrée par toute modification du noyau central. Il convient de souligner que l'objet de la représentation est déterminé par ces principes organisateurs, il est donc essentiel de les identifier pour une véritable compréhension des représentations

Le noyau central d'une représentation sociale se compose donc, de deux dimensions : une dimension normative/évaluative et une dimension fonctionnelle/descriptive. Les éléments centraux sont caractérisés par des normes, des valeurs, des stéréotypes ou des attitudes dominantes envers l'objet de la représentation, ainsi que par leur lien direct avec la réalisation d'une tâche.

D'autres éléments s'organisent autour du noyau central, formant ainsi un système connu sous le nom de « système périphérique », tel que défini par Abric (2001). Ce système regroupe un ensemble d'éléments relevant de la sphère individuelle, tels que les opinions, les attitudes, les stéréotypes, les croyances, etc. Il représente la partie la plus importante en termes de nombre d'éléments au sein d'une représentation, ainsi que la partie la plus accessible (Rateau, Rouquette, 1998).

Les éléments périphériques jouent un rôle crucial en permettant à la représentation sociale de perdurer dans le temps en s'adaptant aux évolutions sociales. Leur flexibilité et leur capacité de négociation en font des éléments conditionnels. Ainsi, cette structure, avec son noyau central et ses périphéries, confère à la représentation sociale

à la fois une stabilité et une capacité d'adaptation, lui permettant de maintenir sa cohérence tout en se transformant au fil du temps.

Il convient de souligner dans ce sens, que les éléments périphériques sont plus flexibles et servent d'interface entre le système central et la réalité. Ils peuvent être prescripteurs, moduler la représentation de manière personnalisée, protéger le noyau central et spécifier, illustrer ou justifier les éléments centraux. Les éléments périphériques peuvent être considérés comme descriptifs ou avoir une suractivité qui les fait paraître centraux, mais ils sont distingués des éléments centraux par leurs caractéristiques qualitatives et quantitatives.

Pour aborder la question des représentations de la lecture intégrale des œuvres littéraires dans le contexte universitaire, nous adoptons une perspective similaire à celle d'Abrić : les représentations des étudiants sont considérées comme un système d'interprétation qui régit leur relation au monde et aux autres. Ces représentations jouent un rôle majeur en orientant et en organisant leurs conduites et leurs comportements. Ainsi, nous postulons que le désintérêt observé en matière de littérature, ainsi que le déclin de l'acte de lecture parmi les étudiants, sont influencés par leurs représentations de l'acte de lire les œuvres littéraires. Les éléments constitutifs de ces représentations se structurent différemment chez les étudiants qui sont des lecteurs assidus et chez ceux qui ne le sont pas, tant au niveau de leur centralité que de leur périphérie

2. Positionnement théorique :

Rappelons que notre article propose d'analyser les conceptions des étudiants en se basant sur des témoignages de trois groupes d'étudiants préparant leur licence de langue française. Cette analyse conduira à étudier le rapport des étudiants à la lecture littéraire après leur première année universitaire (L1). L'objectif principal de cette recherche est de recenser les différents variables (tels que les propriétés du texte littéraire, les expériences de lecture, la formation littéraire en première année...etc.) influencent la perception et l'engagement des étudiants vis-à-vis la lecture d'œuvres intégrales. Nous cherchons à comprendre leur rapport à la lecture littéraire, en examinant les effets de ces conceptions sur leurs attitudes et leurs pratiques de lecture littéraire.

Pour réaliser le volet pratique de cette recherche, qui consiste en une analyse des représentations vis-à-vis la lecture des œuvres littéraires chez un échantillon d'étudiants du département de français de l'université de Chlef, nous avons choisi d'utiliser la méthode d'investigation la plus couramment utilisée pour les enquêtes sur le terrain, à savoir le questionnaire-débat (Javeau, 1982) un exercice d'évocation spontanée (Abrić 1994)

2.1. Choix du questionnaire

Dans la première partie du questionnaire, nous avons procédé à un exercice d'évocation spontanée inspiré du modèle d'Abrić (1994) afin de déterminer les éléments les plus significatifs de la représentation associée à la lecture des œuvres littéraires. L'exercice d'évocation spontanée a ciblé l'expression inductrice « les difficultés de la lecture intégrale des œuvres littéraires » ; Cette phase d'association libre vise à activer le champ de la représentation, c'est-à-dire les éléments de contenu directement liés à l'expression stimulante, permettant ainsi une sélection spontanée de mots qui constituent l'univers sémantique de la représentation en question. Ensuite, une tâche moins spontanée est demandée pour hiérarchiser ces réponses, en les classant du plus important au moins important, afin de déterminer les éléments les plus significatifs de la représentation.

Selon Abrić (1994), l'étude des représentations sociales doit débiter systématiquement par la recherche des composantes du noyau central. Cependant, selon lui, identifier uniquement le noyau central ne suffit pas, car c'est l'organisation de ces éléments qui lui confère sa signification. Pour analyser les productions recueillies, Vergès (1992) propose une technique consistant à croiser la fréquence d'un mot avec son rang (importance).

Nous nous inspirons de cette technique pour proposer un tableau permettant de classer les difficultés en fonction de leur fréquence. En résumé, le tableau se compose de deux cases distinctes :

- La première case représente la zone du noyau central, où se trouvent les éléments les plus fréquents et les plus importants. Ces éléments constituent le cœur de la représentation
- La deuxième case, appelée les éléments périphériques : il regroupe les éléments périphériques moins importants. Ils sont moins fréquents que ceux du noyau central, mais restent significatifs dans la représentation.

La deuxième section du questionnaire débat visant à examiner les représentations déclarées par les étudiants et relatives aux pratiques de lecture mises en place dans le module de littérature, ainsi que sur les préférences des étudiants en ce qui concerne les œuvres préférés : genre, thème... etc.

Le questionnaire-débat présente l'avantage de permettre de travailler sur des situations concrètes où le phénomène linguistique se manifeste simultanément à la fois au niveau individuel et au niveau du groupe. En effet, il s'avère être l'outil le plus adapté et le plus pratique pour collecter un grand nombre de données linguistiques de manière spontanée. Il convient de souligner qu'il s'agit d'une technique d'interrogation à la fois individuelle et collective, ce qui entraîne des réponses particulièrement intéressantes. Grâce à son caractère débattu, il permet de dépasser les généralités et de revenir sur les mêmes discours. Enfin, le questionnaire-débat favorise la confrontation des idées dans toutes leurs divergences et permet une appréhension et une compréhension approfondies de ces représentations. Ces questions permettent d'identifier les stéréotypes et les préjugés de ces apprenants concernant la pratique de lecture des œuvres littéraires, ses enjeux, ses contraintes et d'évaluer l'impact de ces représentations sur les pratiques d'apprentissage à ce niveau.

2.2. Choix du public

Nous avons mené notre enquête, durant le mois de juin 2022, au département de français à l'université de Hassiba ben Bouali Chlef. L'objectif principal était de mettre en lumière les représentations liées à la pratique de la lecture des œuvres littéraires, ainsi que de comprendre l'impact de ces représentations sur le phénomène de renoncement à la lecture observé chez les étudiants.

Cette investigation a été menée dans le contexte universitaire, où nous avons pris pour cible les éminents informateurs appartenant à trois groupes d'étudiants qui passent en deuxième année Licence Français. Le choix de ce niveau d'études se justifie par le fait que l'étudiant, acteur essentiel de l'apprentissage, est supposé posséder une connaissance érudite de la « littérature française » et une aptitude certaine à s'adonner à la lecture d'œuvres littéraires, ce qui lui permet d'aborder ses études universitaires avec un bagage préparatoire substantiel. Pour que l'acte d'enseignement-apprentissage des textes littéraires soit fructueux, nous devons s'interroger sur les représentations des apprenants concernant cette pratique, sur les motivations qui leur permettent de la pratiquer, et sur les moyens didactiques adoptés pour favoriser son appropriation.

Si nous adoptons une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, il est essentiel de commencer par les participants tels qu'ils sont sur le plan conceptuel et attitudinal. Leurs représentations constituent un domaine privilégié pour la didactique, car nos comportements sont influencés par nos représentations. Celles-ci, profondément ancrées dans la culture, ne se limitent pas à de simples expressions verbales, mais elles façonnent notre pensée, notre expérience du monde et notre perception de l'autre.

3. Présentation des résultats et interprétations :

Dans cette partie, nous procéderons à une synthèse des résultats de la recherche portant exclusivement sur la perception des étudiants à l'égard du processus de lecture littéraire. Le corpus de données a été constitué à partir des réponses recueillies à l'aide d'un questionnaire écrit, soumis aux trois groupes de première année à la fin du 2^{ème} semestre de leur formation.

3.1. Résultats obtenus de l'exercice d'évocation hiérarchisé :

La première partie de l'analyse du questionnaire s'appuie essentiellement sur : les résultats de l'exercice d'évocation hiérarchisé qui nous donne le tableau des deux zones (Abric) selon l'importance (rang accordé par chacun à chaque éléments) et la fréquence de chaque élément.

Zone du noyau central	Zone des éléments périphériques
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulaire complexe et polysémique : 75• Syntaxe difficile à saisir : 61	<ul style="list-style-type: none">• Manque de connaissances culturelles nécessaires à la compréhension du texte : 43• Longueur excessive des phrases et structures syntaxiques ambiguës : 28• Présence d'évènements historiques inconnus : 18• Modes de vie et conduites sociales différentes : 13• Personnages peu familiers : 9

Tableau (1) : les zones des représentations associées aux difficultés de la lecture intégrale des œuvres littéraires selon le modèle d'Abric

Le tableau fournit une représentation schématique de la structure de cette perception à travers ses différentes zones. Les éléments constitutifs de cette représentation sont répartis dans les deux cases, tel qu'illustré dans le Tableau (1). Chaque élément est présenté avec son nombre d'apparitions et son rang.

Les éléments identifiés dans le noyau central représentent les obstacles les plus couramment mentionnés et considérés comme les plus importants par les participants. Ces difficultés sont considérées comme des aspects cruciaux à prendre en compte lors de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature. La difficulté liée au « vocabulaire complexe et polysémique » est mentionnée 75 fois avec le rang le plus élevé quant à la syntaxe, elle est citée 61 fois.

Les éléments situés dans la zone périphérie seraient également importants, bien qu'ils soient moins fréquemment mentionnés. Ils pourraient indiquer des aspects plus spécifiques ou des obstacles qui peuvent varier en fonction des individus, des contextes ou des types d'œuvres littéraires. Cela suggère que ces difficultés spécifiques peuvent avoir un impact significatif sur la lecture intégrale des œuvres littéraires pour certains individus, même si elles ne sont pas universellement partagées.

3.2. Résultats obtenus du questionnaire-débat :

En deuxième lieu, et afin de saisir les représentations associées à la pratique de la lecture littéraire et d'examiner si les variables (tels que le genre, le thème, les habitudes de lecture et les pratiques d'enseignement en matière de littérature) ont une influence sur les représentations et les pratiques de lecture des étudiants, nous procédons à l'analyse de la deuxième partie du questionnaire- débat ; Dans ce sens et pour la clarté de notre exposé, nous allons présenter les résultats obtenus en sept catégories en retenant les différentes variables

• Les pratiques lectorales des étudiants :

Selon les résultats de l'analyse du questionnaire, il ressort que la majorité des étudiants interrogés ne sont pas des lecteurs assidus, et ils ont tendance à lire rarement. En effet, 75 % des participants ont indiqué cette

habitude de lecture sporadique. Les raisons varient d'un apprenant à l'autre. Elles sont majoritairement liées au manque de temps, à une certaine préférence pour d'autres médias (nouvelles technologies et réseaux sociaux), au manque d'intérêt pour la lecture et également aux difficultés liées aux particularités des textes littéraires. Interrogés pour une libre association d'idées à la lecture littéraire, de leur côté, les étudiants évoquent majoritairement l'idée d'une activité difficile, « très compliquée ». L'idée de blocage ou de difficulté demeure également prégnante dans le discours des étudiants interrogés. Un étudiant affirmait : « *La lecture des œuvres littéraires est très difficile et je ne pourrais jamais le faire* ». Ce découragement découle de l'image attribuée à ce type de texte, du sentiment de ne pas être à la hauteur, de l'auto-sabotage et des difficultés relationnelles souvent présentes.

En effet, les étudiants qui manifestent une réticence à l'égard de la lecture intégrale des œuvres littéraires semblent incapables d'affronter ce type de lecture, car ils estiment ne pas avoir les capacités nécessaires pour le faire. Ainsi, ils finissent par renoncer à la lecture, préférant se tourner vers des divertissements plus faciles. Ils reconnaissent avoir besoin de reprendre les bases. « *La lecture exige un bon niveau de compréhension. Je n'ai pas la base* », déclare un étudiant. « *Je n'aime pas les romans parce que le vocabulaire est difficile.* »

- **Les types de textes préférés pour apprendre la langue et la culture française**

Les apprenants ont été invités à indiquer les types de textes qu'ils préfèrent lire. Cette question visait à mieux comprendre leurs intérêts et leurs préférences en matière de lecture. En analysant leurs réponses, nous avons pu obtenir des informations sur les genres et les styles de textes qui suscitent leur intérêt.

D'après les réponses recueillies lors de notre questionnaire, nous avons constaté que les apprenants ont des préférences en ce qui concerne les types de textes qu'ils préfèrent lire. Il en ressort que 78 % des apprenants privilégient la lecture de textes de vulgarisation scientifique, tandis que 22% d'entre eux prennent plaisir à lire des textes littéraires.

Nous pensons en ce sens que la lecture d'œuvres littéraires complètes n'a pas un statut particulier aux yeux des étudiants interrogés. Ces résultats mettent en évidence que la plupart de nos étudiants sont attirés par les textes non littéraires. Les raisons de ces choix selon eux, relèvent des particularités de ces types de texte. En effet, le texte littéraire se caractérise par l'utilisation d'un langage littéraire qui vise à communiquer de manière esthétique. L'auteur d'un texte littéraire exprime ses idées à travers l'utilisation de mots sophistiqués afin de susciter l'intérêt du lecteur. Ainsi, l'objectif du texte littéraire est artistique plutôt que pragmatique.

En revanche, le texte scientifique est pragmatique et s'éloigne de toute dimension esthétique. L'auteur d'un texte scientifique doit être objectif et présenter la réalité telle qu'elle est, en utilisant des termes dont le sens est univoque. Le lecteur, quant à lui, n'a pas besoin de rechercher des connotations cachées dans les mots utilisés. Dans la lecture de textes de vulgarisation scientifique, la compréhension du sens littéral des mots, sans recourir aux connotations, est suffisante.

- **Utilité des textes littéraires dans le parcours universitaire**

Selon les résultats, 61% des étudiants interrogés se montrent satisfaits de l'inclusion des romans dans leur formation, tandis que 39 % estiment que la lecture de ces textes est inutile car elle ne répond pas à leurs besoins et attentes (enseignement). Ces derniers trouvent la lecture intégrale du roman désagréable et peu en adéquation avec leurs goûts et leurs attentes. Sa longueur les rend ennuyés, ce qui explique leur préférence pour des textes scientifiques plus concis. Ils estiment également que la littérature classique est déconnectée de leur réalité quotidienne. Ils pensent que ces textes ne reflètent pas leur vie, leurs problèmes ni leurs préoccupations, et ne leur permettent pas de se préparer pour l'avenir. Les résultats de notre étude révèlent aussi que 39% des étudiants interrogés expriment leur satisfaction quant à l'inclusion des romans dans les programmes d'enseignement à l'université.

- **Les variables :**

- **Les genres et les thèmes préférés dans les œuvres littéraires :**

Concernant les genres et des sujets des œuvres littéraires préférés par les étudiants, il a été constaté que 32 % des étudiants ont exprimé leur préférence pour les romans policiers, tandis que 41 % ont déclaré que les histoires d'amour étaient plus attirantes et captivaient leur attention. En outre, 19 % des étudiants ont indiqué une préférence pour les œuvres littéraires à caractère psychologique. 8% des enquêtes n'ont pas précisé le genre et le thème préféré ; Les préférences des étudiants en matière de genres et de sujets littéraires peuvent être expliquées par différents facteurs.

En ce qui concerne l'attrait des romans policiers, cela peut être lié à l'aspect captivant et intrigant de ce genre. Les romans policiers sont souvent remplis de suspense, de mystère et d'énigmes à résoudre, ce qui peut susciter l'intérêt des lecteurs en les entraînant dans des intrigues complexes. De plus, les éléments de suspense et de résolution de crimes peuvent stimuler l'esprit analytique des lecteurs et les tenir en haleine jusqu'à la fin de l'histoire.

Quant à l'attraction envers les histoires d'amour, cela peut être expliqué par le fait que les relations amoureuses et les émotions qui en découlent sont des sujets universels et intimement liés à cette tranche d'âge. Les histoires d'amour peuvent évoquer des sentiments de passion, de désir, de romance et de vulnérabilité, ce qui peut créer une connexion émotionnelle avec les lecteurs et susciter leur intérêt pour ces récits.

En ce qui concerne l'intérêt pour les œuvres littéraires à caractère psychologique, cela peut être dû à l'exploration des profondeurs de l'esprit humain et des complexités de la psychologie humaine. Les œuvres littéraires qui mettent l'accent sur les aspects psychologiques peuvent offrir des perspectives uniques sur les pensées, les émotions et les motivations des personnages, ce qui peut intriguer les lecteurs et les inciter à réfléchir aux différentes facettes de la condition humaine.

- **Attitude des étudiants à l'égard des œuvres proposées en séances de littérature**

En ce qui concerne l'attitude des étudiants envers les œuvres imposées lors des séances de littérature, il ressort de l'analyse que seulement 10 % des étudiants interrogés affirment apprécier les livres que leurs enseignants leur demandent de lire.

Les résultats de l'étude indiquent qu'une grande majorité des étudiants 90 % ne développent pas un réel attachement envers les œuvres littéraires qui leur sont imposées. Cette faible proportion témoigne d'un manque d'enthousiasme et d'intérêt pour les livres sélectionnés par les enseignants. Cette situation peut être attribuée à plusieurs facteurs. Tout d'abord, les goûts et les préférences littéraires varient d'un individu à l'autre, et il est difficile de satisfaire les attentes de tous les étudiants avec une liste d'œuvres imposées. De plus, certains étudiants peuvent percevoir la lecture imposée comme une contrainte, ce qui peut diminuer leur motivation et leur plaisir de lire.

Le choix des textes littéraires utilisées comme support dans l'enseignement de la littérature ont un impact sur la motivation des étudiants et sur leurs attitudes envers la lecture littéraire, à la fois en classe et en dehors. Cela explique pourquoi 90 % des étudiants expriment ouvertement leur manque de motivation et leur désintérêt pour la lecture des œuvres imposées lors des séances de littérature

- **Le plaisir de la lecture littéraire**

Un pourcentage très faible de nos étudiants (seulement 7 %) considère la lecture comme une évasion, bien que cela soit généralement l'une des fonctions les plus importantes de la littérature. La lecture plaisir, l'évasion à travers la lecture ou même l'appréciation esthétique restent des pratiques réservées à une élite.

Il est préoccupant de constater que seulement un petit nombre d'étudiants voient la lecture comme un moyen d'échapper au quotidien, de s'évader dans des mondes fictifs et de vivre des expériences imaginaires. Cette fonction d'évasion est souvent considérée comme l'un des aspects les plus attractifs de la littérature, permettant aux lecteurs de s'évader de leurs préoccupations quotidiennes et de se plonger dans des univers captivants.

La lecture plaisir, qu'elle soit pour l'évasion, le divertissement ou la simple appréciation esthétique, est souvent perçue comme une pratique réservée à une élite. Cela peut être dû à divers facteurs tels que les nouvelles technologies et les réseaux sociaux qui ont envahi les pratiques de nos jeunes étudiants.

• **Obstacles de lecture littéraire**

Lorsqu'il s'agit de se plonger dans la lecture intégrale des textes littéraires, nos étudiants font face à différents défis. Environ 73 % d'entre eux rencontrent des difficultés d'ordre linguistique, tandis que 27 % sont confrontés à des obstacles culturels lorsqu'ils abordent ces textes.

En effet, la grande majorité des étudiants perçoivent l'œuvre littéraire comme un document d'une complexité considérable, dont la compréhension requiert une maîtrise impeccable de la langue ainsi qu'une connaissance approfondie de la culture véhiculée par cette langue. Ces divers obstacles tourmentent les étudiants et les empêchent d'appréhender l'œuvre dans son intégralité. Ces difficultés sont souvent attribuables à plusieurs facteurs :

- Le vocabulaire utilisé peut se révéler indéchiffrable et polysémique, ce qui rend la tâche ardue pour les apprenants.
- La syntaxe employée est extrêmement complexe, caractérisée par des phrases interminables et des structures syntaxiques souvent ambiguës.
- Le texte littéraire peut sembler obscur aux yeux des étudiants, ces derniers n'étant pas habitués au processus de sélection et de mise en relation des éléments épars dans le texte, ni à celui de l'inférence.
- La dimension culturelle du texte littéraire constitue un défi majeur : l'apprenant se trouve confronté à une culture nouvelle, radicalement différente de la sienne, impliquant des événements historiques inconnus, des modes de vie difficiles à appréhender, des conduites sociales inexplicables pour lui, ainsi que des personnages historiques et politiques qui lui sont totalement étrangers dans sa propre culture.

Les difficultés linguistiques constituent donc, le premier obstacle : la complexité du vocabulaire, la syntaxe ou la structure des phrases utilisées dans les romans. L'étudiant se sent découragé ou perdu lorsqu'il est confronté à des passages difficiles à comprendre, ce qui affecte son engagement et son appréciation de la lecture. Les phrases longues et les structures syntaxiques ambiguës rendent la lecture ardue pour nos apprenants. Quant aux obstacles culturels, ils se manifestent par des références culturelles spécifiques, des traditions ou des contextes historiques propres à l'époque ou à la société décrite dans l'œuvre. Les étudiants qui ne sont pas familiers avec ces références ont du mal à saisir pleinement le sens et la portée des textes littéraires, ce qui limite leur compréhension globale et leur appréciation de l'œuvre. De plus, la dimension culturelle des romans proposés par les enseignants de littérature est totalement étrangère à leur propre culture, avec des références à des événements historiques inconnus, des modes de vie difficiles à comprendre et des personnages historiques ou politiques qui leur sont inconnus.

Ces difficultés entravent la lecture des textes littéraires et rendent les apprenants passifs lors de l'étude de ces œuvres. Il est important de reconnaître ces obstacles et d'adopter des approches pédagogiques adaptées pour aider les étudiants à surmonter ces difficultés, en mettant l'accent sur la compréhension linguistique et culturelle des œuvres proposés en littérature.

Conclusion

Pour conclure, il convient de rappeler que les apprenants de langues étrangères sont dotés de représentations, tant positives que négatives, à l'égard de la pratique de la lecture littéraire. Ces choix sont façonnés par leurs intérêts, leurs motivations et, plus particulièrement, leurs représentations socioculturelles. À la lumière des études antérieures dans ce domaine, ainsi que de notre modeste expérience, il est impératif de reconnaître que si l'on fait abstraction de ces représentations, notamment celles qui sont négatives, elles persisteront sans cesse. Telle une barrière imperméable, elles résisteront à toute tentative cognitive tout en établissant les bases fondamentales nécessaires à la mémorisation, au traitement, à l'interprétation et à la compréhension.

Dans l'ensemble, les apprenants ont manifesté un certain désintérêt à l'égard de la tâche de la lecture littéraire, malgré leur reconnaissance de sa valeur culturelle intrinsèque. Ils ont dépeigné la lecture d'œuvres littéraires complètes comme une entreprise complexe, nécessitant une maîtrise rigoureuse des divers aspects linguistiques, stylistiques, culturels et artistiques.

Divers facteurs ont indéniablement contribué à façonner ces représentations liées la lecture littéraire. L'intérêt suscité par les thèmes abordés dans les textes, la typologie des textes ainsi que les particularités linguistiques propres aux œuvres littéraires conditionnent les représentations négatives associées à la lecture de ces œuvres et influencent les comportements des individus, renforçant ainsi leur réticence à la lecture. Ces conclusions partielles nous amènent à envisager quelques ajustements possibles dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants, en prenant en compte les profils individuels et les paliers d'apprentissage révélés par les discours des étudiants, pourraient envisager des stratégies et des activités visant à aider les apprenants à surmonter les obstacles liés aux représentations négatives.

Il est donc essentiel d'intégrer ces observations dans les pratiques pédagogiques, afin de répondre aux attentes des étudiants, en particulier en première année licence afin de nourrir une véritable passion pour la littérature française chez eux. Il convient de concilier harmonieusement l'enseignement des œuvres littéraires et le plaisir de lire dans toutes leurs dimensions, en repensant l'utilisation des textes littéraires pour susciter l'intérêt et la motivation des apprenants.

Afin d'impliquer les étudiants dans cet apprentissage, les enseignants peuvent chercher des moyens de rendre la lecture des textes littéraires plus attrayante et pertinente pour les étudiants, en soulignant leur pertinence dans leur vie quotidienne et en établissant des liens avec leurs intérêts et aspirations. Comme le souligne Rouxel, « susciter chez les élèves des interrogations sur le sens des textes, sur la réalité et l'imaginaire qu'ils véhiculent, sur les questions auxquelles ils répondent, contribue à les engager dans cette forme de communication spécifique qu'est la littérature et participe à construire leur réception ». (Rouxel, A., 1996 ; P 198).

Ayant conscience de la disparité potentielle entre les déclarations verbales et les actions concrètes, nous estimons que cette étude, se limitant à l'analyse des propos exprimés par les apprenants, devrait être mise en parallèle avec d'autres recherches portant sur les performances de lecture des étudiants. Il est donc légitime de se demander si les mêmes représentations sont à l'origine des deux comportements à chaque étape de l'apprentissage, ou si ces représentations se manifestent avec un décalage dans le temps.

Références :

- Barthes Roland, (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil
- Beylard-Ozeroff, J-L, (2007), *Le texte littéraire en didactique du Français Langue Etrangère (FLE)*. Hatier/Didier. Paris.
- Boyer, H. (2002). *De l'autre côté du discours: recherches sur les représentations communautaires. « Langue et Parole »*, Paris, Harmattan
- Cornaire C-M. (1999). *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International.
- Durkheim, E. (1951). *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF

- Giasson J., (2003), *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan morin éditeur ltée.
- Poslaniec Christian, (2001), *Donner le goût de lire*, Paris, La Martinière.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Séoud, (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier.
- Gruca I., (1996). Didactique du texte littéraire. Un parcours à étapes. *Le français dans le monde*, n° 285, p. 56-59
- Jodelet, D.(1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Denise Jodelet (eds. la dir. de). *Sociologie d'aujourd'hui : les représentations sociales*, Paris, PUF
- Médioni M-A, (2010). Littérature et plaisir de lire. *APLV. Langues modernes*. n° 3/10. mar 2010. (pp.9-14).
- Marta Lucas, Mónica Vidal, (2012). Lecture en français langue étrangère à l'université. Évolution des représentations des étudiants sur l'objet d'apprentissage et le processus d'enseignement-apprentissage *Synergies Mexique n° 2* - pp. 21-30
- Moscovici, S.(1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In Denise Jodelet (s.la dir.de), *Sociologie d'aujourd'hui : les représentations sociales*, PUF
- Péan Valérie et Muriel Renard, (2010). Le plaisir de lire. *Les langues modernes*
- Peytard J., (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde*, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur (numéro spécial)

Biographie de l'auteur

Fatima Zahra BOUTHIBA est Maître de conférences en sciences du langage à l'université de Hassiba Ben Bouali Chlef. Elle est cheffe d'équipe de recherche « APONE » au Laboratoire "TICELET" de la faculté des langues. Elle travaille particulièrement sur la linguistique appliquée à l'enseignement du FLE. Ses principales publications sont : « Erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites des élèves de 3ème année du secondaire », in *Synergies Algérie*, n° 21, p. 165-176. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Algerie21/zahra_bouthiba.pdf
« L'atelier d'écriture comme dispositif didactique pour améliorer la compétence scripturale en FLE » <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/213684>