



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Université Yahia FERES Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

La lecture intégrale : une nouvelle finalité du texte littéraire en classe de langue.

Assia LAIDOU DI

Université de Sétif (Algérie)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

N°9 janvier-juin 2016 pages 151-161

Référence : Assia LAIDOU DI, « La lecture intégrale :
une nouvelle finalité du texte littéraire en classe de
langue », *Didactiques « littérature et enseignement/
apprentissage de la langue : des relations au gré des évolutions
historiques et des représentations méthodologiques*» N°9
janvier-juin 2016, [http://www.univ-medea.dz/
ldlt/enligne.html](http://www.univ-medea.dz/ldlt/enligne.html), pp.151-161

La lecture intégrale : une nouvelle finalité du texte littéraire en classe de langue

Assia LAIDOU DI
Université de Sétif (Algérie)

Résumé

En plus des objectifs linguistiques et culturels que son introduction en classe de langue permet d'atteindre, le texte littéraire constitue une amorce pour initier les élèves à une lecture intégrale. Ainsi, A travers un extrait, il est possible de créer un horizon d'attente et un certain plaisir qui conduisent les apprenants à lire l'œuvre complète. Mais, ce support doit être soigneusement choisi. Celui-ci présente l'œuvre sans en montrer le contenu (la préface, la 4^{ème} de couverture...). La démarche expérimentale, que nous avons menée avec un groupe d'élèves, nous a révélé que le texte, lorsqu'il est en contradiction avec les attentes de l'apprenant, permet au désir de lire de jaillir. Alors, grâce à un fragment, qui fait découvrir l'œuvre, les apprenants sont motivés à lire le tout. Cependant, ceux-ci doivent avoir une compétence linguistique. En effet, dans le cas échéant, l'envie de lire serait freinée par leur faible niveau.

Mots clés : Lire, texte littéraire, lecture littéraire, horizon d'attente, plaisir de lire, apprentissage, classe de langue, élève.

ملخص

بالإضافة الى الاهداف اللغوية و الثقافية التي يسمح بتحقيقها ، يعتبر النص الأدبي وسيلة لتحضير التلاميذ لقراءة النص كاملا. من خلال جزء من النص، يكون من الممكن خلق أفق الانتظار و نوع من المتعة الذي يقودهم الى متابعة قرائتهم . لكن هذا النص يجب اختياره بعناية كبيرة. حيث انه يعرف بالنص دون أن يعرض محتواه (مقدمة، الغلاف الأخير...). الطريقة التجريبية، التي اعتمدناها، كشفت لنا أن النص، عندما يكون مناقضا لما ينتظره التلاميذ، يسمح بظهور رغبة في القراءة.

أذن، من خلال جزء من النص، الذي يسمح باكتشاف النص الأصلي ، نحفز التلاميذ على المطالعة. لكن مستواهم يجب أن يكون كاف. ففي الحالة الأخرى ، تصطدم الرغبة في المطالعة بضعف مستواهم.

الكلمات الأساسية : يقرأ النص الأدبي ، القراءة الأدبية ، أفق الانتظار ، متعة القراءة ، التعلم ، قسم اللغة ، التلميذ .

Abstract

Besides the linguistic and cultural objectives of its introduction in the class of language, the literary text constitutes a start to permit to the pupils to read a complete production. In this way, through the extract, it is possible to create a "Horizon of expectation" and certain pleasure which lead them to read the complete work. But, this support must be carefully chosen. This one must present the work without showing its contents (the foreword, the back cover...). The experimental method, which we led with a group of pupils, revealed us that the text, when it is contradictory to the expectation of the learner, allows the desire of reading to appear. Then, because of a fragment, which makes discover the work, the learners are motivated to read the whole text. However, they must have a language skill. Indeed, in the second case, the desire of reading would be slowed down by their low level.

Keywords: *Read, literary text, literary reading, horizon of expectation, pleasure to read, learning, class of language, learner.*

Notre réflexion étudie la possibilité de se servir du texte littéraire afin d'initier les apprenants à une lecture intégrale. Cette étude met alors la lumière sur une finalité, inhérente au texte littéraire, souvent négligée, qui nous paraît plus appropriée afin d'en préserver la spécificité (esthétique, culturelle...)

En effet, dans les diverses méthodes, le texte littéraire fut considéré comme un moyen d'apprentissage. Il est au service de l'enseignement/apprentissage linguistique. Notre objectif consiste à rendre à ce texte le statut de noblesse qui lui est dû. En effet, nous voulons s'en servir pour qu'il soit un premier pas vers l'œuvre intégrale. Grâce à cette nouvelle finalité, le texte

littéraire ne sert plus l'enseignement du FLE. Il sert la littérature et la lecture littéraire. Alors, l'apprenant doit lire pour lire encore dans la mesure où, actuellement, l'apprenant ne lit que pour apprendre.

Ainsi le texte littéraire devient-il un support authentique exploité pour initier les apprenants à une lecture intégrale. Il devient une amorce pour semer un désir de lire grâce au plaisir que sa lecture leur procure. Autrement dit, il constitue un outil pour motiver les élèves à la lecture littéraire.

Le texte littéraire peut-il être le premier pas vers l'œuvre ? Est-il possible de se servir du fragment pour aboutir au tout ?

L'intégration du texte littéraire en classe de FLE a toujours suscité des discussions. D'une part, les méthodes de son approche ont divergé entre son explication, à travers l'étude du sens des mots, son interprétation, différente d'un lecteur à un autre, et l'analyse de sa structure, selon le type textuel abordé.

D'autre part, les finalités de son exploitation n'étaient jamais un objet de consensus. Ainsi, les méthodes traditionnelles l'ont appréhendé comme un « prétexte pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire » (J.P.Cuq). Néanmoins, après une période de recul, avec l'avènement des approches communicatives, celui-ci réintègre la scène didactique, parmi la panoplie de documents authentiques. Cette fois-ci, il est exploité « *pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale* » (J.P.Cuq, 2003, p. 158). En effet, ce vecteur de la culturelle étrangère peut associer en classe de langue les objectifs linguistiques aux culturels.

Nous constatons que le texte littéraire fut toujours réduit à un outil d'apprentissage linguistique. En dépit des objectifs que vise son enseignement, son authenticité est

toujours agressée. Si l'approche traditionnelle a négligé son aspect culturel, l'approche communicative en a omis la dimension esthétique.

Depuis longtemps, les textes littéraires, qui constituent le contenu scolaire, consistent essentiellement en des extraits sélectionnés selon des critères précis : la longueur, l'adaptation au niveau des apprenants et les objectifs visés. Mais, bien qu'ils répondent aux besoins des apprenants et qu'ils permettent d'atteindre certains objectifs, ces fragments demeurent « *non-représentatifs des textes véritables* » (J. Giasson, 2005, p. 150).

En effet, plusieurs désavantages découlent de leur exploitation en classe de langue. D'abord, lire un extrait n'assure pas la compréhension de l'œuvre. En fait, celle-ci comporte une variété d'évènements, de sujets, de situations... que nous ne pouvons jamais cerner dans un fragment.

D'ailleurs, l'extrait à étudier est choisi pour atteindre des objectifs précis. Il peut constituer un support aux différentes activités grammaticales. Il est réduit à une structure linguistique à analyser pour acquérir un vocabulaire, repérer les temps verbaux, identifier les composants phrastiques... D'ailleurs, il peut être un outil pour inculquer des valeurs déterminées à l'élève selon l'idéologie dominante.

Les manuels ne proposent que des fragments de textes qui ont freiné l'esprit de lecture chez les apprenants, qui ne sont plus préparés à lire d'autres textes, dans d'autres situations. A cet égard, aucun texte intégral ne leur est proposé (un conte complet, une courte histoire...).

D'ailleurs, ces textes ne sont pas exploités pour initier les élèves à lire. En effet, les activités de lecture, selon la méthode scolaire préconisée, sont orientées vers l'identification du schéma textuel et le repérage des outils linguistiques exploités dans la mesure où le texte

lu sert de modèle au texte à rédiger. Néanmoins, nous savons, par expérience, que de nombreux apprenants arrivent à repérer la structure du type texte étudié sans pour autant le comprendre pleinement. Aussi, dans les activités grammaticales, le texte est exploité comme un exemple à analyser ou un support aux exercices d'application.

Donc, la lecture du texte littéraire ne vise plus les objectifs qu'elle implique : la découverte, l'évasion, l'accès à d'autres expériences... Tout le plaisir de lire est écrasé sous le poids du désir d'apprendre. En réalité, étant pragmatique, nous avons oublié que l'apprentissage linguistique est inhérent à tout texte en LE. En fait, à travers la lecture, tout support permet d'apprendre, même inconsciemment, cette langue.

L'intégration du texte littéraire comme document authentique « *a contribué à la disparition du texte filtré* » (R. Galisson, 1980, p. 88) et de l'extrait choisis et adaptés en fonction des objectifs visés. Dans ce contexte, Francine Cicurel affirme qu'il « *il faut choisir des textes intégraux* » (F. Cicurel, 1991, p. 130).

Mais, le passage au texte intégral devrait être progressif. D'où l'idée de se servir du fragment pour aboutir au tout. Donc, pour amener l'apprenant à lire des œuvres entières, une nouvelle méthode doit être adoptée. Il s'agit de créer une motivation à la lecture grâce au plaisir éprouvé par l'apprenant. Alors, un choix minutieux du texte amorce s'impose. Celui-ci doit créer chez le lecteur un « *Horizon d'attente* »¹, susciter sa réflexion et éveiller son intérêt.

Cet effet d'attente ainsi que le plaisir de lire accrochent le lecteur et l'amènent à s'aventurer dans la lecture pour

¹ Le concept est introduit par Hans Robert Jauss pour désigner l'effet produit sur le lecteur par des éléments représentatifs du texte intégral.

satisfaire sa curiosité. Pour Barthes, le plaisir de lire provient de deux facteurs essentiels : « *la reconnaissance d'éléments connus et (...) la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général* » (J.P.Cuq, 2003, p. 159).

En reconnaissant certains éléments du texte, l'apprenant manifeste un intérêt à sa lecture. Mais, parfois, cette reconnaissance pourrait être fatale dans la mesure où elle serait source d'ennui et d'abandon. En effet, selon J. Giasson, dans les textes narratifs, « *lorsque l'intrigue est connue, l'intérêt diminue* » (J. Giasson, 2005, p. 57). Ainsi, ce premier facteur peut être aisément contesté.

Le second facteur peut cependant être exploité pour amener les apprenants à lire. En fait, nous choisissons un texte qui bouleverse les idées dominantes et préconçues pour créer un plaisir de lire. En outre, pour avoir un horizon d'attente, nous proposons la préface d'un livre. Ce sont les deux critères sur lesquels nous nous sommes basés pour choisir un fragment qui initie les élèves à une lecture intégrale.

Pour vérifier si le fragment peut constituer un outil pour initier les élèves à une lecture intégrale, nous avons adopté une méthode expérimentale. Il faut souligner que l'échantillon soumis à l'étude est constitué de 15 élèves de deuxième année moyenne d'un niveau hétérogène. L'activité était menée au cours des séances des Travaux Dirigés.

Nous avons, suivant la théorie de Jauss, choisi un texte qui présente l'œuvre sans pour autant en révéler le contenu. Il s'agit de la préface d'un livre de jeunesse « *Mémoires d'un âne* »².

Le texte choisi est court pour plusieurs raisons. D'une part, le niveau linguistique limité des élèves nous a

² Comtesse de Ségur, éditions TALANTIKIT, Béjaia, 2013.

contraints à proposer un support facile et aisé à lire. D'autre part, la durée consacrée à la lecture du texte ne doit pas dépasser une heure.

Mémoires d'un âne :

« Je ne me souviens pas de mon enfance ; je fus probablement malheureux comme tous les ânon, joli, gracieux comme nous le sommes tous ; très certainement, je fus plein d'esprit, puisque tout vieux que je suis, j'en ai encore plus que mes camarades. J'ai attrapé plus d'une fois mes pauvres maîtres, qui n'étaient que des hommes et qui, par conséquent, ne pouvaient pas avoir l'intelligence d'un âne.

Je vais commencer par vous raconter un des tours que je leur ai joués dans le temps de mon enfance ».

Auteur : Comtesse de Ségur.

La lecture de ce texte n'a pas adopté la démarche scolaire, orientée vers une étude structurale et linguistique. En effet, nous l'étudions pour préparer les élèves à la lecture du livre. De ce fait, les idées que celui-ci véhicule seraient largement discutées au détriment des outils linguistiques.

Après la distribution des textes, nous avons entamé cette activité par l'analyse des éléments paratextuels pour connaître les idées générales des apprenants. Comme le texte ne comporte pas d'illustration, le titre qui « *annonce en principe le contenu du texte* » (B. Bentaïfour, 2009, p. 95) a retenu leur attention. Ceux-ci ont relevé le personnage principal du texte et ont listé tous les adjectifs qui lui sont attribués. En dépit de la diversité de quelques idées, les élèves s'accordent à établir une symétrie entre « *âne* » et « *stupidité* ».

Suite aux discussions sur le titre, la lecture linéaire du texte a été faite. En parallèle, elle fut accompagnée d'une explication des mots difficiles ou anciens et d'une reformulation des structures difficiles aux élèves.

Comme le narrateur dans ce texte est l'âne, les élèves ont supposé que celui-ci raconterait tout au long du livre ses propres aventures. Mais, ils ont constaté que l'extrait proposé ne rapporte aucun événement. Il ne s'agit que d'une présentation du livre, une invitation à sa lecture.

Ce qui a retenu particulièrement l'attention est l'emploi d'un vocabulaire appréciatif pour décrire l'âne. Ainsi, par opposition aux idées partagées des élèves, l'animal se considère « *joli* », « *gracieux* » et « *plein d'esprit* ». En outre, la comparaison de l'animal aux hommes a redoublé leur étonnement. En effet, l'« *intelligence* » est une des qualités humaines que l'âne s'attribue.

Alors, nous avons noté une contradiction manifeste entre les idées des élèves et celles que l'extrait véhicule. Celui-ci a considérablement bouleversé leurs attentes. D'ailleurs, il a suscité beaucoup d'interrogations. Les élèves ont voulu connaître ce que l'âne a pu faire pour être intelligent.

Bien qu'il soit court, le texte a enrichi les discussions entre apprenants. Ces derniers, en dépit du recours fréquent à la langue arabe, ont formulé certains énoncés pour donner leurs avis, jugé l'animal, expliqué des structures... en LE.

Ainsi, la lecture d'un texte littéraire intègre nécessairement une communication authentique entre les acteurs de la classe. L'effet produit par le texte sur les jeunes lecteurs les a conduits à en anticiper les événements. Ils ont donc tenté d'imaginer des situations qui révèlent l'intelligence des animaux. D'ailleurs, ils ont pensé que ces stéréotypes ne sont pas toujours valables. Ainsi, le chien est employé comme insulte alors que celui-ci est plus fidèle que les humains. La lecture du texte a amené les élèves à réfléchir et à analyser les situations de leur vie. D'ailleurs, c'est la seule activité de lecture qui a atteint les objectifs qu'elle devrait avoir.

Grâce à l'intérêt éveillé par le texte, les élèves ont proposé de lire les différentes aventures de l'animal. Alors, nous avons prévu une aventure pour chaque séance TD. Néanmoins, les contraintes temporelles de notre classe nous ont conduits à ne lire que deux aventures. La lecture de l'œuvre intégrale était prévue dans un cadre extrascolaire.

Alors, la lecture collective de l'extrait s'est étalée sur une durée d'une heure. Guidée, elle s'est appuyée sur nos interventions successives pour les différentes explications. En fait, il ne s'agit pas d'une lecture autonome. Au cours de celle-ci, la langue française n'a pas exclu la langue maternelle qui demeure « *une des conditions de l'apprentissage* » (M. Pendanx, 1998, p. 19).

Alors, la lecture du fragment choisi a motivé les élèves à la lecture de l'œuvre. D'ailleurs, ils se sont intéressés à lire d'autres textes pour les découvrir. Alors, outil d'apprentissage linguistique rentable, l'extrait constitue une phase vers une lecture littéraire intégrale. En effet, celui-ci a créé un effet d'attente, suscité des interrogations et éveillé leurs attentions au point de les pousser à lire le tout pour assouvir leur curiosité.

Ainsi, le texte littéraire a été rentable pour une nouvelle finalité en classe de langue : celle d'initier les élèves à une lecture intégrale. Le texte littéraire n'est plus au service de l'apprentissage linguistique, mais il sert l'élève-lecteur. En effet, celui-ci devient un outil pour former leurs esprits, forger leur personnalités, leur inculquer les bonnes valeurs... Alors, le texte littéraire « *sert non seulement à informer sur la vie, mais aussi à transformer la vie* » (J. Giasson, 2005, p. 277). Qu'il soit réel ou fictif, il doit éveiller l'intérêt des élèves et attirer leurs attentions sur les différents problèmes. Ainsi, il agit sur le lecteur pour l'amener à réagir.

Outre l'enrichissement du bagage linguistique, le texte littéraire, proposé en classe de langue, doit créer un « *horizon d'attente* » et « *un plaisir de lire* » qui conduit à découvrir la suite, mais aussi à s'aventurer dans de nouvelles lectures. En outre, grâce à un fragment soigneusement choisi, l'élève peut devenir un lecteur actif, qui sélectionne les contenus à lire suivant ses besoins.

L'exploitation du texte littéraire en classe pour une lecture intégrale en préserve l'authenticité. En outre, sa lecture mobilise les compétences de compréhension et suscite une communication authentique dans la mesure où « *l'oral est transversal* » (J.M. Rosier, 2002, p. 89) à toutes les activités. Alors, réduit à un outil d'apprentissage, la particularité de ce support est complètement menacée.

Le texte devient alors un prétexte pour d'autres lectures qui servent l'élève. Celui-ci lit pour comprendre, s'évader, se divertir, connaître des expériences...

Lorsque le texte littéraire contredit les idées partagées, il éveille l'intérêt des élèves à le lire. En effet, nous avons compté sept (07) élèves qui ont poursuivi leur lecture dans un cadre extrascolaire. Cependant, en dépit de leur motivation, les autres membres, du groupe d'expérimentation, étaient incapables de terminer leur lecture. Cette deuxième partie a été inhibée par son niveau linguistique restreint. Ainsi, lors de la lecture guidée et collective, ils ont pu bénéficier de l'aide apportée par les différents acteurs de la classe.

La lecture du texte a alors motivé les élèves à découvrir la suite, mais elle n'a pas réussi à les rendre des lecteurs autonomes dans des situations extrascolaires. En effet, la lecture autonome exige toujours une certaine maîtrise de la langue étrangère. Alors, la lecture intégrale ne dépend pas seulement de l'intérêt pour la lecture. Elle exige également une certaine compétence linguistique. A quel

niveau le texte pourrait constituer un pas vers une lecture littéraire non-guidée ?

Nous considérons que notre étude a porté essentiellement sur des textes narratifs. Alors, la lecture d'un extrait choisi serait-elle rentable pour la lecture intégrale de tous les types de textes ?

Bibliographie :

Bentaifour Belkacem, 2009, *Didactique du texte littéraire*, Thala.

Cicurel Francine, 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette.

Comtesse de Ségur, 2013, *Mémoires d'un âne*, Béjaia, éditions TALANTIKIT.

Cuq Jean Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.

Galisson Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui La didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international.

Giasson Jocelyne, 2005, *La lecture : de la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.

Pendanx Michèle, 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette livre.

Rosier Jean Maurice, 2002, *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.