Tributaries JOURNAL Vol 06 (02) June 2022 pp 408-429

For studies and scientific research in social and human sciences

Le texte littéraire au secondaire algérien : entre la prise de conscience du substrat culturel et interculturel et l'éventuelle résistance à sa lecture didactique

The literary text in Algerian secondary school: between the awareness of the cultural and intercultural substrate and the possible resistance to its didactic reading

Kharroubi Sihame[*1] , Zidouri Cherifa[2]

[1]University of Tiaret, laboratoire langues, imaginaires et création littéraire (Algérie), Email : sihamekharroubi@gmail.com

[2]University of Tiaret, laboratoire langues, imaginaires et création littéraire (Algérie), Email : cherifa.zidouri@univ-tiaret.dz

Soumis, le	Accepté, le	Publié, le
07/03/2022	31/03/2022	01/06/2022

Résumé:

The literary text is the artistic and cultural construction which arbitrates to an exceptional and diversified universe. It is an eternal art which takes its value from its referentiality and its character that is extremely figurative. This research is highlighted in language and cultural didactic, we are mainly interested in didactization of literary writing. We attempt chiefly to study the practice of Algerian secondary school teachers in addition; to identify the eventual constraints surrounding their exploitation in foreign language class. To achieve this, we have carried out an analytical quantitative research with high school teachers. It comes out with the status of literary text which is significantly less privilege and its literary reading remains a subject of resistance.

***Keywords**: literary text; cultural; resistance; didactization.*

Abstract:

Le texte littéraire est cette construction artistique et culturelle qui abrite un univers merveilleux et exceptionnellement bigarré. Il s'agit d'un art impérissable qui détient sa valeur de sa référentialité et de son caractère éminemment figuratif. Dans cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et des cultures, nous nous intéressons de la didactisation de l'écrit littéraire. Nous tâcherons principalement de l'étude de sa place dans les pratiques enseignantes au secondaire algérien et de l'identification des éventuelles contraintes entourant son exploitation en classe de langue. Pour ce faire, nous avons mené une enquête quantitative auprès des enseignants PES. Il

[*] **Auteur correspondant**

en ressort que le statut du texte littéraire est significativement moins privilégié et que sa lecture littéraire demeure encore sujet de résistance.

Mots clés: *le texte littéraire; culturel; résistance; didactisation.*

INTRODUCTION

Le lien de la littérature et la culture est consubstantiellement éternelle. Évoquer l'une de ces paires de la dichotomie sans franchir les territoires de l'autre paraît déficient, voir utopique. L'écrit littéraire stimule avec son style fortement esthétique le plaisir du lecteur passionné, il le sert d'un tremplin conduisant à de nouvelles lectures alimentant sa soif croissant, il tisse par les valeurs qu'il véhicule des liens humains entre des gens qui sont entièrement différents et il crée sans cesse avec ses mots ayant de poids excessivement expressif, des ponts entre des rives géographiques, civilisationnelles et culturelles.

L'écrit littéraire est désormais l'un des sujets les plus séduisants qui ont animé et qui animent encore les vifs débats des fameux chercheurs-didacticiens. Certains d'entre eux ont montré son apport culturel et interculturel, citant parmi L. Colles (1994, 1999…), d'autres ont étudié sa lecture littéraire tel queJ.-L DUFAYS (1996, 2005…), tandis que pour autres, c'est la didactique du texte littéraire qui est importante tout comme A. SEOUD (1997) et A. ROUXEL (1996, 2007).

Après avoir passé par des moments d'essor amples et d'autres de déchéance inexplicable, l'écrit littéraire se positionne actuellement au cœur des nouvelles réflexions sur la didactique de la langue étrangère. Sa réception était souvent la préoccupation des enseignants qui veulent d'un côté l'exploiter au service d'une découverte et d'une médiation culturelle et interculturelle, mais qui se trouvent, de l'autre côté, coincés par les difficultés relatives à la lecture et à l'interprétation littéraire de ses structures linguistiques sophistiquées et vivement esthétiques.Pour cette raison et pour autres, nous entendons fréquemment parler d'une éventuelle résistance de la part des apprenants à l'écrit littéraire, à son dressement artistique et à son vocabulaire hautement soutenu. Quoiqu'il soit omniprésent dans la conception des différents manuels, un grand halo de questionnement entoure encore son statut réel dans la classe de langue.

Dans cette contribution, nous nous préoccupons principalement des pratiques de l'enseignant médiateur, facilitateur et stimulateur, jouant l'entremise entre deux systèmes linguistiques et culturels différents, dont l'un est de ses apprenants et l'autre est occulté dans les plis de l'écrit exploité. Nous tâcherons d'évaluer sa prise de conscience de cette source inépuisable ayant une richesse exceptionnelle de valeurs humanitaires, identitaires et culturelles et d'identifier les éventuelles contraintes liées à son exploitation en classe de langue. Dans ce sens,

notre recherche s'articule autour de la problématique suivante : quelle place détient le texte littéraire dans les pratiques enseignantes des PES algériens et quelles sont les contraintes relatives à sa mise en exploitation ?

Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête quantitative auprès des enseignants PES algériens, pour faire un état des lieux sur la réalité de leurs pratiques face à l'étude du texte littéraire. Mais, avant de passer au volet opérationnel qui comporte les résultats recueillis de notre enquête, un cadre théorique de soubassement est incontournable pour saisir les notions sous-jacentes notre sujet. Le premier point à souligner est à propos de la médiation pédagogique et culturelle de l'écrit littéraire qui est considéré comme « *l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue d'autres* »(Besse, 1989, p. 7). Le deuxième passage théorique que nous devons traverser inévitablement est relatif à « *l'enseignant médiateur* » ainsi qu'à son rôle incontournable pour une exploitation adéquate et complète d'un écrit de telle richesse et de pareille pluridimensionnalité sémiotique.

2. Repère théoriques :

2.1 Le texte littéraire : pour une médiation pédagogico-culturelle en classe du FLE :

Le lien indivisible entre la littérature et la culture et la puissance diffuseur que détient l'écrit littéraire ont désormais des axiomes indiscutables. La littérature permet d'ouvrir les portes sur « *des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur*.» (Boiron, 2001, pp. 73-74). Elle constitue un « *miroir de la société qui impulse sa naissance* » (MOUSTIRI, 2017, p. 11).Cela veut dire que cet écrit et grâce à la composante culturelle qu'il abrite ne permet pas seulement d'un voyage des esprits au flot de la littérature et du style ornemental qui la caractérise, mais également d'un voyage du pollen culturel d'un esprit à un autre et encore d'une prise de conscience de la singularité et de la similitude. Ce voyage permet au lecteur de se positionner dans le champ de l'« idem » et de l' « alter » et de s'affilier et/ ou se différencier de l' « Autre » présent explicitement dans le dit ou encore implicitement dans le non dit de l'énoncé littéraire. Cet écrit artistique referme des représentations du monde et de l'autre et il incarne des codes socioculturels qui résident dans les pliures linguistiques et dans les choix esthétiques des différentes composantes du discours. C'est exactement pour cette raison que L. Porcher et A. Prétceille ont

définie le texte littéraire comme étant « *le lieu emblématique de l'interculturel* » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, p. 162) et comme l'outil permettant « *l'apprentissage du divers et de l'Altérité* »(Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, p. IV). A cet égard, J.P Cuq et I. Gruca affirment que :

> « *La littérature réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue et à toutes les finalités orchestrant les idéologies des diverses époques*. » (J.-P. Cuq, 2005, p. 415)

Des particularités tellement puissantes, celles qui sont évoquées dans les citations ci-haut esquissées et qui donnent à la littéraire le pouvoir de conquérir inconsciemment les esprits humains. Elle est aussi solide le pouvoir que détient le code littéraire capable de franchir les frontières spatiotemporelles et ethnico-identitaires. Cette relation éternelle entre la littérature et la culture n'est en aucun cas discutable et, c'est exactement ce pollen culturel et ce lien qu'entretiennent les deux qui le rend comme le corpus idéal dans une classe de langue qui tâche principalement de la formation d'un acteur socialement et interculturellement communicatif. Bref, l'écrit littéraire est l'une des voies les plus efficaces permettant la découverte de l'homme ainsi que son monde. Il véhicule par son discours déduisant et par ses mots choisis avec soin et beauté, une culture et un univers de valeurs identitaires et, c'est ces charges qu'il véhicule qu'elles assurent sa perpétuation au cours des époques.

Si bien exploité en classe, l'écrit littéraire permet de confronter, les époques, les styles et les personnes et de décupler ainsi des valeurs, des normes identitaires et des représentations sociétales. D'après J-L.Defye :

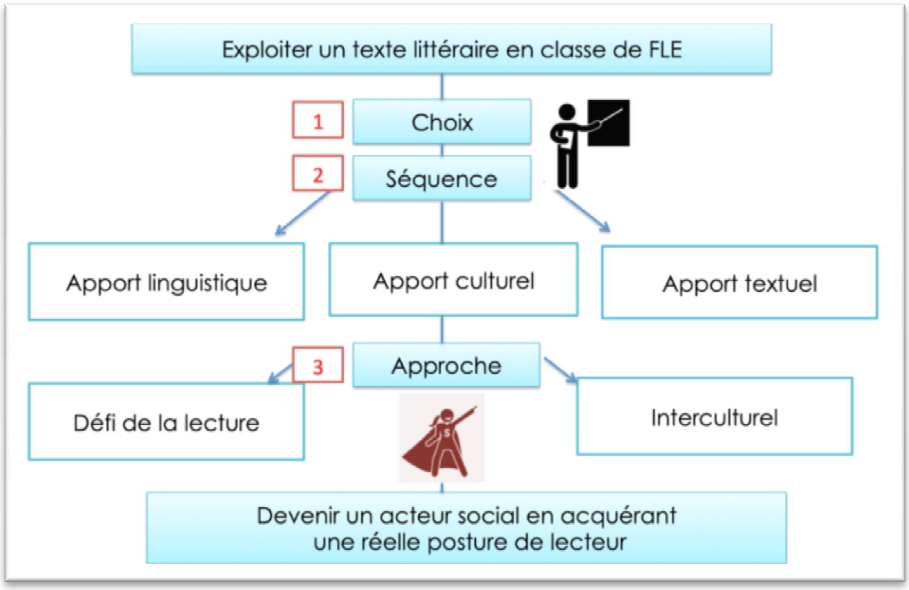
> *« (…), la littérature – bien choisie, bien exploitée – apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture – cible car, dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressenti. »*(DEFAYAS, 2003, p. 109)

J-L.Defye insiste dans cette citation sur deux variables : le choix et l'exploitation. Cela veut dire qu'ils les considèrent comme incontournables pour la réussite de la découverte altéritaire. Dans ce sens, s'il est bien et pertinemment choisi et exploité, le texte littéraire en classe permet d'évoquer l'autre, sa langue et sa culture en classe. Il permet de créer de pont de liaisons entre l'apprenant, son monde, ses représentations et avec une altérité typiquement complexe. Alors, nous rejoignons A. Prétceille dans sa définition qui trouve que la littérature « *représente un support inépuisable pour la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, il est vrai que « la littérature constitue le lieu privilégié de l'expérience de l'altérité » et un « médiateur potentiel » dans la rencontre et la découverte de l'Autre* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1988, p. 75)

En effet, le texte littéraire est un médiateur à la fois pédagogique et culturel. Il est le médiateur dans le sens où il privilégie la rencontre et la découverte de l'altérité et de la saisir dans sa diversité et sa variabilité. En fait, pour enseigner un texte littéraire, un passage est incontournable par le substrat culturel qu'occulte cette langue éminemmentornementale. Cela facilite non seulement sa réception, mais également d'éventuel production littéraire ou encore de potentiel contact entre l'apprenant et l' « autre » envisagé dans et par cet écrit.

Force est de dire, voir d'insister sur l'importance de l'évocation du volet culturel qu'incarne souvent l'écrit littéraire car, la lecture linguistique artificielle de ce denier pourrait être dénuée de tout sens, néanmoins du sens réel que veut véhiculer l'auteur du produit. Pour éviter cette lecture stérile de l'écrit littéraire, de I. Delnooz propose une démarche didactique en 3 étapes qui peut assurer la bonne et l'intégrale exploitation du texte littéraire.

Figure 1 :(*Delnooz*, 2020)



L'auteure à son tour insiste sur l'importance du choix du support en le mettant dans le sommet de sa représentation pour la valoriser comme l'étape charnière permettant ou non d'assurer de la médiation culturelle en classe du FLE. D'après elle, le choix doit être pertinent, touchant les défis modernes, stimulant de la curiosité et animant l'interaction(Delnooz, 2020). Pour ce qui est de la séquence, et tout comme les autres textes didactisés, l'écrit littéraire doit faire partie d'une séquence d'apprentissage ayant des objectifs finaux et une tâche d'intégration ultime. Il doit avoir un apport linguistique qui découlera automatiquement de l'écrit, un apport culturel et autre textuel. Une fois bien choisis, le support littéraire aura deux approches :

La première concerne le défi de lecture dans lequel s'inscrit le texte, et la seconde concerne l'approche interculturelle que doit envisager toute exploitation littéraire et tous processus d'enseignement-apprentissage de langue étrangère. L'apprenant de ce fait développe une posture de lecteur et d'un acteur social interculturel. Alors, que doit faire au juste l'enseignant médiateur face à un texte littéraire ?

2.2 L'enseignant médiateur face au texte littéraire : quelles pratiques pour quelle mission :

On parle d'une action de médiation ou encore d'un enseignant médiateur dans la classe de langue dans le sens où les cours de langue ne sont plus perçusseulement comme des occasions pour enrichir le vocabulaire comme était le cas traditionnellement, mais également comme des opportunités de rencontre et de croisement. En exploitant un énoncé littéraire, les occasions de rencontres se multiplient en devenant « *un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles*(Cervera, 2009, p. 48) . Ces pratiques culturelles différentes à celles du récepteur peuvent être à l'origine des malentendus et des quiproquos dus à l'écart notés lors de la découverte et aux différences flagrantes des systèmes d'interprétations et de valeurs. En fait, tous les maux sociaux sont dus principalement à cette différence. Les frustrations, les actes d'intolérance, les conflits identitaires et la xénophobie ne sont que les dérivés d'une fermeture d'esprit face à une telle divergence ravissante. Le rôle du médiateur culturel et pédagogique consiste alors, de former et d'entraîner à l'ouverture d'esprit estimée en joutant l'entremise entre les deux mondes en présence. Il est censé créer des passerelles d'entente ou plus encore de dialogue et d'intercompréhension.

Face à ce texte ayant de caractéristiques riches et variées (poésie, pièces de théâtre, contes, fables, nouvelles…) et comportant dans ses plis de diverses composantes tantôt linguistiques tantôt socioculturelles et pragmatiques, la présence de l'entremise est essentielle. Ce dernier joue l'intermédiaire entre le texte et les mondes qu'il envisage et l'apprenant présent en classe inséparablement de son monde et de son imaginaire linguistique, culturel et social.

Lire un écrit littéraire n'est pas comme toute autre lecture, elle nécessite de compétences et des stratégies particulières comme elle nécessite la présence du « médiateur ». Alors, devant à un texte littéraire, que doivent faire les enseignants pour accomplir cette mission de médiateurs pédagogiques et culturels ? Quelle est au juste la nature de la mission qui leur est assignée ?

De primo, ils sont censés aider les apprenants à saisir et à manipuler la langue du texte.Il est évident que la réception de l'écrit littéraire soit peu difficile

pour son aspect fortement esthétique et pour sa langue hautement soutenue. Dès lors, la présence d'un aide, d'un éclaireur et d'un accompagnateur qui assure la bonne interprétation du discours est essentiel pour ne pas tomber dans le piège de malentendus et pour donner « *la valeur seconde ou ajoutée au signifié que nous ne pouvons pas trouver dans le dictionnaire* »(DÍAZ, 2003, p. 113). La présence d'une entremise est alors, indispensable, car les sens dictionnairiques n'offrent pas toujours les significations réelles de certains mots ayant de charge culturelle partagée. Dans ce cas-là, l'intervention d'un tiers participant à l'éclaircissement et la circulation des significations, à la révélation de l'éventuelle polysémie d'interprétation et à l'explication de la pensée universelle qu'il véhicule semble incontournable pour réussir l'exploitation de l'écrit littéraire.

De secundo, les médiateurs doivent accompagner la lecture. L'enseignant est dans ce cas un médiateur littéraire qui est « *ni négociateur, ni arbitre, ni décideur, ni sauveur […]. La médiation permet la recontextualisation et la mise en relation.* » (Hélène Trocmé-Fabre, 1994). Donc, il est l'expert censé aider le novice à dessiner un tableau socioculturel à partir des données servies. Il accompagne la lecture pour titiller leur curiosité, stimuler l'envie du lecteur et l'inciter à s'approfondir mieux dans les significations et de s'en servir de la douceur littéraire.

Les enseignants sont appelés aussi à croiser les regards, les temps et les espaces. Comme le confirme Séoud, l'écrit littéraire « *est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par delà temps et espace* » (SEOUD, 1997, p. 15). Cette universalité du texte littéraire l'aide à franchir les territoires en émanant les gens à voyager dans le temps et dans l'espace à différentes régions pour voir un monde qui est différent que celui du lecteur. L'enseignant médiateur a pour rôle d'assurer la flexibilité de ce voyage en aidant le lecteur apprenant à contextualiser l'écrit et à trouver du sens à partir de celui-ci.

Par ailleurs, les enseignants médiateurs doivent stimuler les réflexions et les interactions autours des notions dans le texte. Comme l'affirme A. Prétceille : « *La littérature est un universel-singulier. Elle incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun.*»(Abdallah-Pretceille, 2010, p. 148).Cela veut dire que, c'est au médiateur d'articuler ce lien et d'aider le lecteur à trouver l'harmonie entre les deux variantes en vigueur.

Enfin, il est à noter que nous ne pouvons en cas clôturer cette rubrique théorique qui s'intéresse au rôle de l'enseignant médiateur sans s'intéresser à sa mission de l'entremise responsable de la gestion d'une éventuelle résistance qui peut persister dans les situations d'enseignement-apprentissage d'un écrit de telles

particularités distinctives. L'enseignant dans la situation de didactisation de cet écrit fortement culturel et hautement orné se trouve devant un très grand défi souvent passé en silence et non traité qui est le problème de la résistance au contenu ou au style du texte littéraire.

Quand il s'agit de l'écrit littéraire mythique, le concept de résistance prend largement du sens. La notion est considérée comme un phénomène inséparable de la didactisation de l'écrit littéraire mythique, cependant personne ou très peu de personnes, ceux qui parlent de la résistance qui persiste dans les situations d'enseignement-apprentissage du texte littéraire.

Résister à l'écrit littéraire consiste à développer un certain sentiment de retrait ou de rejet initialement interne vis-à-vis de l'écrit exploité pour sa forme ou pour son contenu. Ce sentiment s'extériorise souvent sous forme d'un isolement du processus d'apprentissage ou sous forme d'un désintéressement à l'égard de la séance d'apprentissage. Cette manifestation non favorable à l'égard du texte littéraire est principalement due à certaines contradictions que peut présenter son contenu culturel et identitaire avec l'imaginaire collectif et les représentations acquises et accumulées auprès de l'apprenant ou à son style qui n'est pas facilement accessible. En effet, l'enseignant de langue doit être conscient de l'halo de résistance entourant l'écrit littéraire et il doit gérer et bien gérer ce phénomène qui peut au minimum ralentir l'apprentissage et en maximum l'interrompre.

Dans sa recherche doctorale fondamentalement consacrée à l'étude du textes littéraires mythiques, (Salhi, 2014, pp. 211-214) distingue nombreuses modalités de résistance dont les unes sont relatives au dressement du texte littéraire et à sa complexité et les autres sont relatives à la culture et au monde qu'il représente. …. De sa part,(Mokh, 2014, pp. 80-86) parle de la résistance dans sa recherche, mais il préfère de nommer ce phénomène les facteurs en défaveur de l'intégration des textes littéraires en classe de langue. Pour lui, certains apprenants manifestent une passivité vis-à-vis du texte littéraire, car ils trouvent que son vocabulaire est déconnecté de la réalité actuelle, très complexe, non compatible à l'usage communicatif et, car ce type de texte est d'une subjectivité dominante.

Les nominations diffèrent, les sources génératrices de même, cependant le sentiment de répulsion vis-à-vis de l'écrit littéraire s'impose comme une réalité inséparable de sa didactisation.

3. Choix méthodologique et pratique :

Pour identifier et vérifier la réalité de l'exploitation du texte littéraire et les différentes contraintes relatives à sa lecture et à sa didactisation au secondaire algérien, nous avons opté pour une investigation quantitative par questionnaire auprès des enseignants PES. Le choix de cet outil d'investigation n'était pas

fortuite, mais intentionnel pour cibler et dans un temps optimal un nombre consistant de répondants. Force est de noter que la conception de notre questionnaire a respecté les normes méthodologiques communément admis commençant par la vérification d'un expert, par la pré-enquête tout en passant par les mesures de vérification de fiabilité et de validité de l'outil.

La distribution des questionnaires a été faite en ligne à cause de la rupture pédagogique soudaine annoncée dans le mois de janvier 2022 et qui est due à l'augmentation des cas atteints du virus Omicron. Le nombre estimé était 100 répondants ce qui forme du point de vue académique un échantillon représentatif. Cependant, un manque énorme de collaboration a été enregistré dans la période de sa diffusion en ligne. La sollicitation des enseignants était principalement individuelle par mail ou à l'aide des réseaux sociaux pour pouvoir collecter ce que peut constituer un corpus d'analyse consistant.

Le questionnaire de notre investigation comporte 12 items organisés en 3 rubriques différentes qui s'interrogent sur les différentes notions et variables de notre recherche. La première rubrique est exclusivement pour la description des profils des répondants. Cette étape semble charnière pour se fier de la qualité du corpus et de sa représentativité et pour fournir des informations sur la composition de la population objet d'étude. Pour ce qui est de la deuxième rubrique du questionnaire, nous visons l'identification des différentes représentations des enseignants PES sur le texte littéraire et de comprendre ainsi sa place et son exploitabilité dans leurs conceptions pédagogiques. Enfin, dans la troisième rubrique, nous tâcherons principalement de mesurer la prise en considération du substrat culturel dans l'exploitation didactique du texte littéraire. À travers les questions des trois rubriques nous tentons mettre le point sur la réalité de la lecture littéraire au secondaire algérien et de vérifier la place de la composante culturelle dans leurs pratiques enseignantes.

3.1 Présentation des résultats du questionnaire :

Pour ce qui est de la première rubrique qui comporte des questions sur le profil des enquêtés, nous avons posé trois questions. L'une concerne le sexe du répondant tandis que les deux autres concernent le niveau académique et l'expérience professionnelle du sujet sollicité.

Tableau 01 ***: les profils des répondants*****.**

Les profils des répondants

Le sexe	Femmes	76%
	Hommes	24%
L'expérience professionnelle	Plus de 10 ans	61%
	Moins de 10 ans	39%
La formation académique	Licence classique	63%
	Licence LMD	00%
	Master académique	35%
	Doctorat	2%

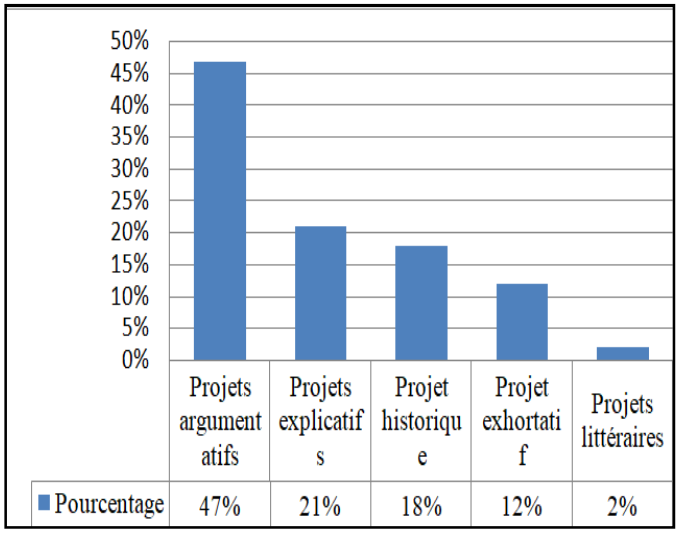
Notre échantillon est constitué de 76% de femmes et 24% d'hommes. La majorité des répondants 61% approuvent une expérience équivalente ou plus de 10 ans tandis que la 39% du reste ont une expérience de moins de 10 ans. Notre corpus est représentatif dans le sens où il comporte les deux sexes aussi que des enseignants ayant une expérience significative dans le secteur éducatif et ils ont une maîtrise considérable de la pratique didactique et de l'exploitation des textes littéraires qu'ils figurent dans les manuels scolaires des trois années du secondaire. Pour ce qui est de la formation académique des enquêtés, 63% d'entre eux sont titulaires d'une licence classique, tandis que 35% de la population ont un master académique. Deux enseignants ont fait l'exception avec leur niveau doctoral.

Dans une deuxième rubrique, nous nous interrogeons essentiellement sur la place du texte littéraire dans les pratiques enseignantes et sur les différentes représentations entourant son statut et son exploitation. Pour ce faire, nous avons posé en ordre les quatre items suivants :

1-Quel est le projet pédagogique que vous privilégiez le plus dans le secondaire ?
2-Pourquoi ?
3-Trouvez-vous que le texte littéraire est exploitable au secondaire ?
4-Justifiez votre réponse.

Nous nous sommes interrogés sur le projet le plus privilégié pour dessiner facilement l'image du texte littéraire auprès des enseignants et pour trouver sa place dans leurs représentations et dans leurs pédagogies.

Figure 1 :*la classification des projets pédagogique selon le privilège des PES*.



Pour cette question, les réponses étaient peu surprenantes. Le projet le plus privilégié est celui du texte argumentatif avec 47% de la population. Dans la deuxième place, le projet explicatif enregistre 21% des réponses des enquêtés. Les projets historiques et exhortatifs sont moins privilégiés avec 18% et 12% de la population. Cependant, le texte littéraire est en fin de liste de privilège avec seulement 2 voix sur 100. Ce résultats nous émane à poser nombreuses questions sur le statut réel des projets littéraires omniprésentes dans les programmes scolaires dans les pratiques enseignantes.

Pour plus d'informations sur les causes qui sont à l'origine de leurs choix du projet privilégié, nous les avons sollicité avec la question « pourquoi ? ». Pour cette question ouverte, les réponses des enseignants étaient multiples et variées selon les caractéristiques du type choisi. Cependant, les réponses gravitent tous autours des idées suivantes :

A. La clarté et la simplicité de la structure et du contenu :

E :*Le texte argumentatif est d'une structure simple et facilement identifiable par les élèves.*

B. Le vocabulaire usuel et pratique :

E :*Le texte argumentatif est généralement d'une langue facile et standard, chose qui facilite son exploitation par l'enseignant et sa compréhension par les élèves.*

C. L'importance du type textuel pour l'apprenant :

E : *L'argumentation fait partie du monde l'apprenant et il l'utilise dans sa vie quotidienne.*

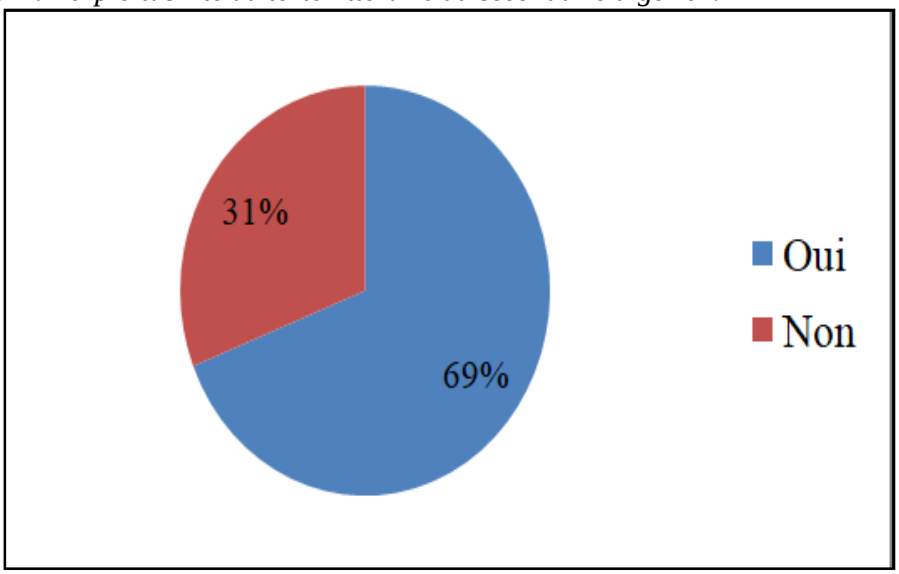
D. La dynamique et la nouveauté qu'il apporte le texte :

E :*Le texte expositif est un texte qui donne des informations alors il sera utile et motivant pour l'apprenant et pour l'enseignant.*

D'après ces axes recueillis de l'ensemble des réponses, nous comprenons que les enseignants préfèrent les textes simples qui traitent des sujets de nouveautés avec un vocabulaire standard et facilement exploitable en classe. Aux yeux de la majorité des enseignants, le texte argumentatif comporte l'ensemble des critères. Cependant, nous pouvons dire que le texte littéraire ne représente pas l'ensemble des critères qu'ils préfèrent et cela explique son classement le plus moins privilégié.

Dans une étape suivante, nous avons choisi d'adresser une question directe aux enseignants : trouvez-vous que le texte littéraire est exploitable au secondaire ? À travers cette question, nous visons l'identification des différentes représentations vis-à-vis du texte littéraire et de son exploitation en classe. Poser cette question paraît incontournable surtout après le résultat obtenu.

Figure 2 :*L'exploitabilité du texte littéraire au secondaire algérien.*



Pour cette question, les réponses nous semblent tranchantes. Une majorité de 69% de la population affirment qu'il est exploitable, tandis que 31% d'entre eux disent qu'il n'est pas. Cela nous a conduits à avoir la curiosité de comprendre les causes qui sont à l'origine de ce jugement.

Une autre question ouverte, qui s'interroge sur les causes justifiant le choix, semble d'une importance capitale pour repérer et comprendre l'origine qui a conduit à un jugement pareil. Force est de noter que cette question a été exclusivement destinée à ceux qui trouvent le texte littéraire non susceptible d'être exploité dans la classe de langue au secondaire algérien. Pour répondre à la question pourquoi, les enseignants ont donné de nombreuses réponses qui sont

tous en relation avec sa complexité et de son style très soutenu par rapport au niveau des apprenants.

En fait, le niveau des apprenants et leurs passivités vis-à-vis de ce genre de support a été maintes fois réclamés explicitement ou implicitement dans les réponses qui s'opposent à l'exploitation du texte littéraire. « *C'est très compliqué* », « *les élèves comprennent difficilement son contenu* », « *sa langue n'est pas à la porté des élèves* », « *les élèves n'aiment ce genre de textes* », ainsi sont quelques réponses données par les enquêtés pour justifier leurs oppositions face à l'écrit littéraire.

D'après les réponses recueillies avec les questions de cette deuxième rubrique, nous constatons la présence d'un ensemble de représentations négatives vis-à-vis du texte littéraire auprès des enseignants PES. À leurs yeux, il est un support compliqué, difficile à traiter, très soutenu par rapport les apprenants, pas important dans leurs parcours et présentant une langue classique qui ne convient pas à l'usage standard. Ces représentations sont à l'origine de son classement en dernier comme étant le projet le moins privilégié par les enseignants.

Nous touchant donc, dans leurs réponses, une résistance qui génère un sentiment de désintéressement de leurs parts qui leur a poussé à ne pas privilégier l'exploitation de cet écrit en classe. Cette résistance peut être la contrainte majeure qui est à l'origine du statut encore flou et de son exploitation encore anarchique. Les réponses collectées envisagent une résistance à la lecture littéraire, à son langage soutenu et à ses structures artistiquement complexes. Certes, l'idée de la résistance à cet écrit littéraire de la part des apprenants n'est pas surprenante vue de leur niveau plus au moins modeste en langue réclamé par les enseignants, mais d'enregistrer une résistance de la part des enseignants formateurs, c'est une chose qu'il faut signaler et qu'il faut certainement bien réfléchir.

En effet, une certaine contradiction qui nous vient dans l'esprit en voyant ces résultats. Puisque les apprenants manifestent une passivité et un désintéressement face à ce genre de textes à cause de sa langue littéraire et pour les autres raisons ci-haut citées, cela veut dire dit qu'ils développent une résistance à l'égard de celui-ci. Les enseignants à leurs tours réclament cette résistance et la considèrent comme contraintes d'enseignement-apprentissage du texte littéraire, mais en réalité, eux aussi manifestent une résistance face au texte littéraire et à son exploitation qui constitue pour eux un calvaire. Bref, la résistance au texte littéraire n'est pas seulement de la part des apprenants, mais également de la part de leurs formateurs.

Dans une troisième rubrique, nous avons tentémesurer la prise de conscience des enseignants de la dimension culturelle et interculturelle qu'incarne le texte littéraire et d'examiner les modalités d'exploitation du texte littéraire

puisqu'il constitue une partie intégrante des programmes scolaires des trois niveaux au secondaire.Nous tentons ainsi par les questions de cette rubrique mesurer la prise en considération de la culture étrangère dans les pratiques d'exploitation du texte littéraire par les enseignants. Pour ce faire, nous avons adressé en ordre les questions suivantes ayant comme réponse des choix multiples :

1- En traitant le texte littéraire en classe, vocalisez-vous plus sur : 1.La langue et le lexique 2.La structure narrative 3. L'aspect textuel. 4. L'aspect culturel de ces textes.

2- Quels sont les critères qui motivent ton choix des supports littéraires ? 1. la simplicité et la clarté du style 2. La pertinence de la thématique 3. La diversité identitaire et culturelle qu'ils évoquent.

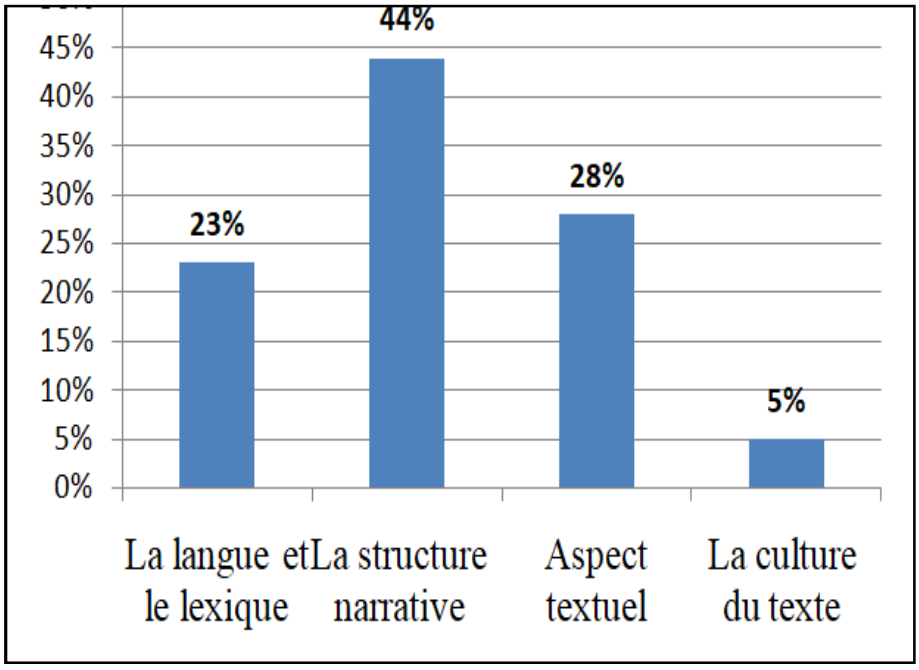
3- Quand vous choisissez votre support littéraire, préférez-vous : 1. un texte littéraire près de l'environnement culturel de l'apprenant 2. Un texte représentant la culture étrangère.

4- Quand vous exploitez le texte littéraire, concentrez-vous sur : 1. Les aspects textuels (la langue, les informations du texte, la grammaire.. », 2. Les aspects extratextuels (le contexte de production de l'énoncé… 3. Les deux.

5- Trouvez-vous que le texte littéraire incarne réellement une composante culturelle ?

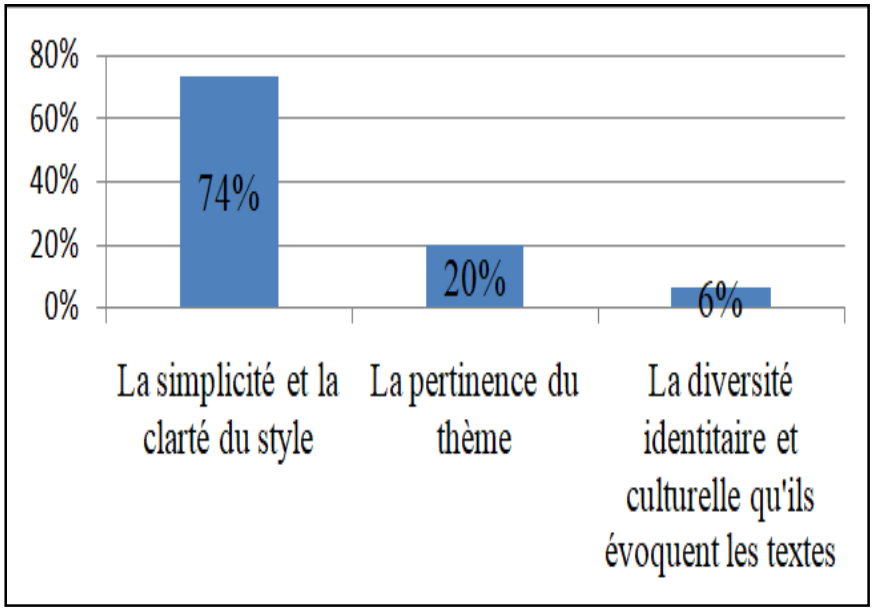
Pour ce qui est de la première question de la rubrique et qui s'interroge sur le volet le plus travaillé dans le texte littéraire, nous avons recueillis les données envisagées dans l'histogramme ci-dessous, la plupart des enseignants PES (44%) affirment qu'ils focalisent plus sur l'identification de la structure narrative des supports littéraires travaillés. L'objectif est d'entraîner l'apprenant à maîtriser les étapes et les composantes structurales de l'écrit littéraire et les notions qui en découlent. Au second plan, l'aspect textuel et l'aspect linguistique enregistrent 28% et 23% du total des réponses tandis que seulement un groupe formant 5% de la population affirme qu'ils focalisent principalement sur la culture véhiculée par le texte. Les résultats recueillis montrent une polarisation assez particulière sur le côté structural et linguistique du texte littéraire et une absence significative au niveau de la prise en considération de la dimension culturelle et interculturelle de ces énoncés culturellement riches.

Figure 3 : *l'aspect le plus traité dans la pratique d'exploitation du texte littéraire.*



Dans la question suivante, nous cherchons à comprendre les critères qui motivent le choix des supports littéraires de la part des enseignants. Alors, nous tentons de mesurer leurs prises de conscience de l'importance de la composante culturelle qui caractérise ce type de discours.

Figure 4 : ***la motivation du choix des supports***.

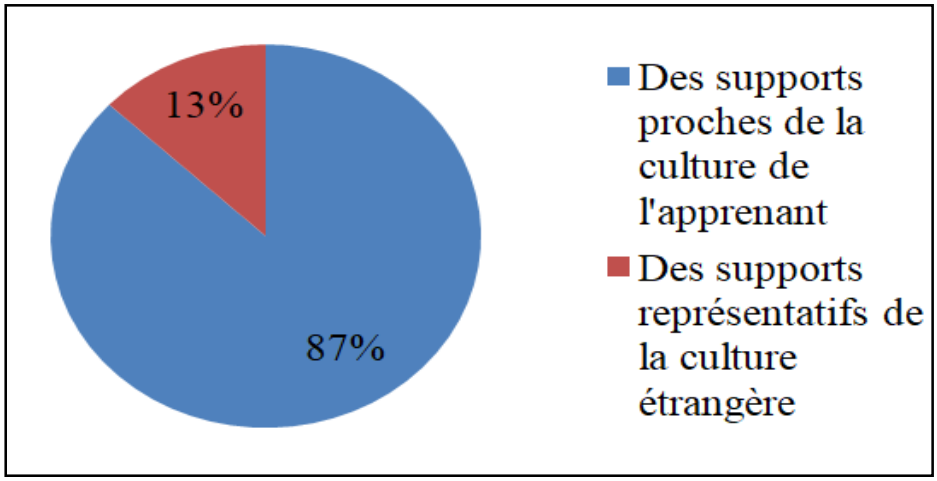


D'après les réponses, la raison principale pour laquelle les enseignants choisissent le support est la clarté et la simplicité de l'énoncé. Une immense

majorité représentant 74% des enseignants affirment qu'ils préférèrent les supports textuels simples et facilement accessibles au détriment des textes ayant l'effet esthétique et artistique nécessitant un effort d'interprétation. La pertinence du sujet est en deuxième place avec 20% de la population, tandis que la diversité identitaire et culturelle est en dernière place avec 6 % des réponses. Ici, nous confirmons encore, l'idée de la résistance à la lecture du texte littéraire en cherchant la simplicité et la clarté. En fait, nous ne pouvons pas critiquer ce choix, car, un enseignant cherche toujours le support qui convient au niveau de ses apprenants et il veille à choisir l'optimal pour eux. Cependant, avec cette négligence de prendre en considération de la composante culturelle et identitaire dans le choix des différents supports littéraires exploités sous prétexte de la difficulté, les enseignants risquent de perdre une richesse significative pour les deux partenaires pédagogiques et fatalement incontournable pour la formation de l'acteur social.

Continuions toujours avec les choix didactiques des enseignants PES, nous les avons adressé une question qui s'interroge sur la culture qu'il préfère traiter dans la classe via le texte littéraire.

Figure 5 : *La culture la plus traitée en classe.*



Une immense majorité des enseignants 87% affirment qu'ils préfèrent choisir un texte littéraire ayant pour thématique un environnement proche à l'apprenant algérien et une culture connue et habituelle de sa part, tandis que la 13% qui reste préfèrent choisir des supports représentatifs de la culture étrangère. Les résultats recueillis avec cette question renforcent ceux de la question précédente qui donne à son tour du sens à ceux-ci. Les enseignants préfèrent les supports simples et clairs dont l'explication et la présentation en classe se fait sans contraintes et, c'est exactement pour cette raison qu'ils préfèrent les supports

ayant comme arrière-plan culturel, une culture proche de la réalité de l'apprenant. Cela peut faciliter significativement la découverte et l'assimilation des contenus présentés. Mais…

Parmi les principales missions de l'enseignant de langue étrangère est de former un acteur communicatif au plan linguistique, social et culturel. Pouvons-nous alors parler d'une formation culturelle et interculturelle de l'apprenant algérien avec tels choix didactiques ? Si l'apprenant ne découvre pas la culture étrangère dans un cours de langue étrangère, aurait-il l'occasion de la faire autrement dans son milieu social régit par d'autres normes et d'autres valeurs ? L'idée de la résistance persiste encore une fois. Les enseignants PES éprouvent une résistance face à la sophistication de l'écrit littéraire et face à la culture étrangère qu'il incarne, donc face à l'inconnu et au difficile.

Pour la question suivante qui s'interroge sur le volet le plus traité en classe pendant l'exploitation du texte littéraire, une majorité représentant 58% de la population affirment qu'ils préfèrent rester au niveau des éléments textuels « la langue, le vocabulaire, la typologie… », tandis que 39% d'entre eux donnent une importance aux côtés. Dans ce sens, nous pouvons dire que les enseignants préfèrent majoritairement de rester dans le cadre textuel au lieu d'évoquer des éléments extratextuels indiquant le contexte et la culture dans lequel le texte est produit. Une tendance à la simplicité est toujours identifiée de la part des enseignants et qui dit beaucoup de choses sur la réalité de l'exploitation culturelle et sur la médiation interculturelle de la littérature au secondaire algérien.

Tableau 1 : *le volet le plus exploité dans le texte littéraire.*

Réponses	**Pourcentages**
Les éléments textuels	68%
Les éléments extratextuels	00%
Les deux	39%

Pour répondre à la question finale qui demande si les enseignants trouvent que le texte littéraire incarne réellement une composante culturelle, une majorité de 63% répond par « oui », cela veut dire qu'ils affirment que le texte littéraire est véhiculaire d'une culture et d'une composante identitaire. Pour le reste, les réponses varient entre 10% qui disent non et 27% qui répondant par « pas tellement », alors ils trouvent que le texte littéraire est certes porteur d'une telle composante, mais elle n'est pas clairement dominante. Cela veut dire que le problème n'est pas au niveau de la connaissance ni encore au niveau de la reconnaissance de la valeur et la richesse culturelle du texte littéraire, ni même au niveau de la prise de conscience de la présence de la composante culturelle, mais plutôt dans sa perception comme un objet d'étude « difficilement accessible ».

Si les enseignants affirment en majorité qu'ils choisissent les textes littéraires exploités en fonction de leurs simplicités et de la clarté de leurs structures, et en majorité plus dominante qu'ils préfèrent des supports appartenant à l'endogroupe de l'apprenant au lieu des supports représentatifs de la culture étrangère, et s'ils reconnaissent le fait du texte littéraire est éminemment culturel, cela conduit à une même idée qui est « la résistance ».

3.2 Interprétation des résultats :

Nous tâcherons dans cette rubrique synthétique mettre le point sur les données recueillis avec notre questionnaire pour pouvoir avancer des résultats concluants et répondre enfin à notre problématique de recherche.

À travers notre recherche quantitative, nous avons pu identifier nombreuses contraintes entourant l'exploitation du texte littéraire en classe de langue au secondaire algérien. En fait, pour les enseignants PES, le projet littéraire qui constitue une partie intégrante des programmes des trois niveaux est le moins privilégié par rapport aux autres projets pédagogiques. Pour les enseignants PES, les textes argumentatifs, expositifs, historiques et exhortatifs classés en ordre de privilège offrent des versions textuelles claires et simples au niveau linguistique et structural. Pour eux, ces textes exposent une version de langue standard et d'usage, servent les apprenants dans leurs quotidiens et ils apportent de la nouveauté aux apprenants appartenant à une génération plurielle et d'un progrès incessamment croissant. Dans leurs réponses, nous pouvons aisément toucher une certaine tendance à la facilité, à la clarté et à la simplicité du discours au détriment d'une source inépuisable de richesse linguistique, culturelle et identitaire. Ce choix ne peut être en aucun cas critiqué, ni reprocher, car l'une des missions assignéesau médiateur pédagogique, c'est la recherche de la facilité et de la fluidité de l'apprentissage. Cependant, choisir la simplicité au détriment des autres éléments charniers pour la formation de l'acteur social peut provoquer un dysfonctionnement au niveau celle-ci. En voyant le texte littéraire à la fin de la liste de privilège nous conduit à penser directement à une résistance qui est à l'origine de ce classement et qui est générée par des représentations négatives acquises et accumulées à l'encontre de l'écrit littéraire. Effectivement, nous pouvons confirmer l'idée de la résistance en voyons que 69% de la population trouvent qu'il est inexploitable au secondaire algérien. L'idée est validée en voyant aussi que les enseignants trouvent que le texte littéraire n'est pas susceptible d'être exploité au secondaire algérien car, il est structuralement compliqué, difficilement déchiffré et car, sa langue est hautement soutenue, et non intéressante pour des apprenants de la génération nouvelle, ni adéquat à leur niveau. En fait, cette tendance à la généralisation de l'idée d'un niveau moyen à

faible pour l'ensemble des étudiants est le stéréotype qui est peut-être à l'origine de telle position vis-à-vis du texte littéraire. Cette excuse du niveau limité était l'explication avancée par la majorité des enseignants. Cependant, eux même avouent qu'ils trouvent le texte littéraire difficile, non accessible, non adéquat aux besoins et aux exigences de l'époque et ayant d'une langue littéraire qui ne convient pas à l'usage. En d'autres mots, les PES résistent à la didactisation de l'écrit littéraire, à sa conception artistique, à sa lecture littéraire au nom du langage moderne et de la langue d'usage. Bref, la résistance des apprenants est réclamée dans les propos des enseignants, tandis que celle des enseignants manifeste dans leurs représentations qui génèrent un désintéressement de leurs parts face à ce contenu littéraire.

Si c'étaient leurs choix, la majorité des enseignants auraient supprimé ce projet littéraire du programme, c'est tout à fait logique puisqu'il le trouve inexploitable au secondaire algérien. Cependant, le texte littéraire est omniprésent dans les manuels, par corolaire dans les programmes des trois niveaux. Alors comment il est exploité ?

Pour comprendre mieux les modalités d'exploitation du texte littéraire en classe de langue, nous avons adressé un ensemble de questions visant l'identification de la qualité de la lecture littéraire travaillé en classe de langue. D'après les résultats recueillis, le volet structural et textuel sont les plus travaillés par la majorité des enseignants. Ce n'est qu'une portion congrue de l'ensemble qui a affirmé qu'elle donne de l'importance capitale à la composante culturelle présentée explicitement ou implicitement dans les plis du discours littéraire. Nous parlons donc, ici, d'une lecture superficielle qui peut gâcher la richesse fascinante qui caractérise le texte littéraire et qui peut ôter son âme. Nous avons cherché encore de comprendre les critères qui motivent le choix des supports de la part de l'enseignant de langue et nous avons trouvé que la majorité choisissent les textes littéraires les plus claires et simples et ayant de thèmes pertinents. En revanche, peu de personnes choisissent les supports en fonction de la diversité culturelle et identitaire qu'ils envisagent.

Les résultats obtenus nous ont titillé la curiosité de comprendre et de voir les profils de formation de la minorité qui a donné l'importance à la composante culturelle dans le choix du support et dans leurs pratiques pédagogiques.

Tableau 2 : les profils des répondants.

Répondants	Formation académique	Expériences professionnelle
R1	Doctorat	Moins de 10 ans
R2	Master académique	Moins de 10 ans
R3	Master académique	Moins de 10 ans
R4	Master académique	Moins de 10 ans
R5	Doctorat	Plus de 10 ans
R6	Master académique	Plus de 10 ans

Comme envisagé dans le tableau ci-dessus, la majorité des membres du groupe qui ont répondu en faveur de la valorisation de la dimension culturelle et du texte littéraire et de la prise en compte de la richesse culturelle et identitaire de tel écrit, ont été formé par le système LMD. Notre groupe est formé de deux docteurs et quatre titulaires de masters académiques. La majorité d'entre eux ont une expérience moins de 10 ans. Cela veut dire que parfois ce n'est pas l'expérience qui fait la découverte de certaines notions, mais plutôt la formation. Nous n'accusons pas non plus, les autres enseignants PES d'être mal formés, mais certainement une bonne formation académique et spécialisée en didactique et en didactique du texte littéraire précisément comme l'offre certains parcours en LMD peuvent être à l'origine d'une prise de conscience de la dimension culturelle que véhicule le texte littéraire et à l'origine d'une bonne pratique et d'une adéquate exploitation. Nous insistons alors, sur l'importance de la formation professionnelle continue des enseignants pour mettre à jour leurs notions, leurs conceptions et leurs pratiques et pour essayer de redonner à l'écrit littéraire sa place honorable et organiser le champ de son exploitation qui semble toujours flou et anarchique.

Elle est floue et anarchique dans la mesure où les enseignants préfèrent des supports représentatifs de la culture proche de l'apprenant à la place de la culture étrangère censé présenté chaque cours de langue. Certes, un tel choix de choisir le connu au détriment de l'inconnu et du proche au lieu du loin rend l'enseignement-apprentissage plus facile, mais il ne permet pas de former un apprenant pluriculturel et ayant d'esprit interculturel, mais plutôt un apprenant mono-culturel. Former un apprenant à la vision unique ne l'initie pas à un véritable rencontre culturelle ni à une réelle communication interlangues. Alors, si « *l'enseignement de la littérature suppose qu'on franchisse les frontières que l'on se situe dans une perspective internationale*.»(Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, pp. 162-163), sera-t-il correcte de ne franchir ce flot tellement riche que d'une superficialité prudente ?

En effet, il n'est pas du tout exagéré de dire que la pratique de l'exploitation du texte littéraire est anarchique sans la mesure où la plupart des enseignants du FLE préfèrent de rester dans la cadre textuel sans pour autant évoquer et donner sens au texte à partir et avec les donnés extratextuels qui entourent la production de l'écrit littéraire. Alors, s'il est communément admis que le texte littéraire 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.* »(Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, p. 138), sera-t-il correcte de le lire d'une manière superficielle et décontextualisée ? S'il est théoriquement admis que « *la langue et la culture se décodent l'une à travers l'autre et que ducontexte de culture dépend la signification.»*(GIUST-DESPRAIRIES & Müller, 1997, p. 92). Sera-t-il adéquat de se contenter par une telle lecture légère ?

Après avoir trouvé que la majorité des enseignants savent qu'il y a une composante culturelle dans le texte littéraire et qu'ils sont conscients de cette richesse, nous pouvons dire que le problème n'est pas au niveau de la connaissance, ni dans la reconnaissance du substrat culturel du texte littéraire, mais dans la conscience de l'importance de l'exploitation de ce volet et dans la stratégie adéquate permettant de manipuler la richesse culturelle et identitaire aussi que la pluridimensionnalité sémiotique qui caractérisent la littérature. Le problème paraît principalement au niveau de la gestion de la complexité sémantique du texte littéraire pour permettre à l'apprenant de co-créer du sens à l'énoncé à partir de ce qu'il sait déjà, ce qu'il offre le texte et ce qu'il doit allier en harmonie à partir des éléments contextuels. Le problème est dans la gestion des trois zones entourant le texte littéraire : « *celle de la tension culturelle, celle de la communication culturelle et celle du partage.* »(Kheir, Tifour, & Ait Amar Meziane, 2013, pp. 55-56-57)

Le texte littéraire n'a pas encore la place qu'il doit avoir dans les pratiques enseignantes, n'est-il alors, le temps de revaloriser l'écrit littéraire et de baliser des itinéraires de sa didactisation?

4. CONCLUSION :

La littérature est un miroir qui reflète une histoire d'existence et une culture de vie. En classe de langue, elle constitue un moment fortune pour la découverte de l'altérité et pour un échange harmonieux et fluide avec l'autre. Cependant, les enseignants PES manifestent une résistance à sa lecture littéraire, à son style soutenu et sa langue fortement esthétiques et artistiques. La composante culturelle dans leurs pratiques demeure encore floue et entourée par un micmac méthodologique dû à l'absence d'une formation pratique à l'exploitation intégrale et approfondie d'un écrit de telle richesse identitaire et culturelle. En fait, cette

composante quasiment absente dans leurs paradigmes peut servir d'efficace solution pour une partie importante des contraintes relatives à la mise en exploitation du texte littéraire. Bref, il est temps d'une revalorisation du texte littéraire et de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture au sein des classes de langues. Tout cela commence incontournablement par une formation urgente et complète des enseignants sur ce champ.

5. BIBLIOGRAPHIE :

ABDALLAH-PRETCEILLE. (1988). Expérience littéraire et expérience anthropologique. *Dialogues et cultures* (32).

Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage. *Synergies Brésil* (02), pp. 145-155.

Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle.* Paris: PUF.

Besse, H. (1989, 08 07). Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère . *Trèfle , 9*, pp. 3-8.

Boiron, M. (2001). *Les idées pour lire en classe* (Vol. 3). Le Français dans le Monde.

Cervera, R. (2009). À la recherche d'une didactique littéraire. *Synergie Chine* (4), pp. 45-52.

DEFAYAS, J. M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage.* Bruxelles: Mardaga.

Delnooz, I. (2020, 04 29). *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle.* Consulté le 2 21, 2022, sur Maison de langue: https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/lexploitation-du-texte-litteraire-en-classe-de-fle-une-opportunite-pour-linterculturel-dans-lapproche-actionnelle

dfgf. (fgf). *gdf.* fdg: dfg.

DÍAZ, C. G. (2003). Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures. *Didáctica de la Lengua y la Literatura* , pp. 105-119.

GIUST-DESPRAIRIES, F., & Müller, B. (1997). *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles.* Paris: Anthropos.

Hélène Trocmé-Fabre. (1994). *J'apprends donc je suis.* l'Organisation.

J.-P. Cuq, I. G. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Kheir, A., Tifour, T., & Ait Amar Meziane, O. (2013). L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte. *Synergies Chine* (8), pp. 53-64.

Mokh, H. (2014). L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe. *Thèse de doctorat* . Université Rennes 2.

MOUSTIRI, Z. (2017, Mars). Le texte littéraire au service dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte algérien: objectifs et défaillances. *Revue des Sciences Humaines* (46), pp. 07-18.

Salhi, S. (2014). Mythes et légendes dans la didactique du Français langue étrangère. *Thèse du doctorat* . France: Université de Toulouse II le Mirail .

SEOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature.* Didier: Hatier.