

Pour une nouvelle approche des textes littéraires à l'université

DJAVARI Mohammad Hossein

Maître de conférences, Université de Tabriz

E-mail: mdjavari@yahoo.fr

AFKHAMI NIA Mehdi

Professeur-assistant, Université de Tabriz

E-mail: afkhaminia@yahoo.fr

HAMIDI KANDOUL Ahad

Doctorant, Université de Tabriz

E-mail: ahadazar@yahoo.com

(date de réception 30/04/2011 – date d'approbation 07/09/2011)

Résumé

Pour enseigner une langue étrangère, y compris le français langue étrangère (FLE), l'enseignant a besoin d'un module de travail défini dans le cadre d'une didactique bien pratique ; il a besoin des manuels adaptés à la didactique appliquée ; il a besoin d'une mesure d'évaluation qui soit d'une part en parallèle avec la didactique appliquée et d'autre part conforme aux contenus des manuels utilisés. Toutes ces dispositions méthodologiques et didactiques ont été déjà programmées pour enseigner le français langue étrangère. Comme la littérature française n'est pas la littérature nationale de l'Iran, nous avons décidé de proposer un système pédagogique, s'inspirant toujours du FLE, pour l'appliquer à la lecture universitaire des textes littéraires français. Pour ce faire, nous avons essayé d'abord, d'expliquer la nature de la lecture universitaire qui est la lecture interprétative multidimensionnelle des textes littéraires français comprenant l'ensemble des analyses linguistique, sociologique, psychologique, etc. Ensuite, nous avons essayé de définir une méthodologie convenable et praticable qui implique activement l'étudiant dans le procès de l'enseignement. À la fin, nous avons expliqué l'application détaillée de la lecture universitaire, d'après les critères de la méthodologie déjà définie et préservant toujours son aspect multidimensionnelle.

Mots-clés: Didactique Littéraire, Lecture Littéraire, Critique Littéraire Pédagogie.

Introduction

Le système pédagogique du français langue étrangère (FLE) donne une liste de compétences que l'apprenant est susceptible d'acquérir dans les domaines de lecture, d'écriture et de communication en français. L'enseignant de FLE doit savoir par avance quel degré de compétence aura son apprenant, s'il suit le manuel et la méthodologie utilisés. À ce stade, on peut prétendre que le système pédagogique de FLE se présente comme un outil de référence, de consultation et de synthèse, qui aide l'enseignant à bien mener son cours et à déterminer la capacité de son apprenant, vu qu'il a à sa disposition la méthodologie unifiée, les manuels approuvés et les examens authentiques. Chaque apprenant de la langue française, selon le but final du système pédagogique de FLE et d'après les six niveaux d'apprentissage, apprend et perfectionne les quatre compétences suivantes: «la compréhension écrite», «la compréhension orale», «la production écrite» et «la production orale». Aucune compétence n'est exclue d'aucun niveau mais l'étendue de l'apprentissage de ces quatre compétences est différente par rapport aux niveaux différents des apprenants.

L'enseignement des littératures des langues européennes, y compris la littérature française, n'obéit jamais à un tel système unifié, puisqu'il n'y a à l'échelle internationale, ni de manuel adapté, ni de programme approuvé, ni de méthodologie globale, ni enfin d'évaluation unifiée. Une des raisons de ce manque, c'est que la littérature est enseignée spécifiquement à l'université et non dans les instituts de langues étrangères. Bien que le programme éducatif de l'université soit strictement encadré par les exigences uniques institutionnelles de chaque pays, l'université était et est toujours le berceau de la diversité. Elle croit que les nouveautés méthodologiques se produisent et s'enrichissent par la diversité, et c'est pourquoi l'université ne veut jamais se soumettre à un plan d'unification méthodique.

Par conséquent, il est impossible de transgresser tout le plan institutionnel éducatif de l'université, mais on pourrait proposer au moins un système de référence pédagogique unique pour l'enseignement de «la lecture

universitaire», appuyé sur le système pédagogique de FLE. De ce point de vue, comme la littérature française est une littérature étrangère pour les étudiants iraniens, nous avons tenté d'adapter «la méthode communicative» et «l'approche vivante», qui ont été déjà mis en œuvre dans l'enseignement du français langue étrangère, pour l'application de la lecture littéraire des œuvres françaises. Nous savons que ces deux méthodes pédagogiques insistent sur la participation directe de l'apprenant dans le procès de l'enseignement du français et nous voulons faire le même pour l'enseignement de la lecture littéraire qui exige la participation active de l'étudiant pour prendre en charge l'analyse littéraire et multidimensionnelle des textes littéraires français.

1- La nature de la lecture universitaire

La lecture universitaire n'est que l'analyse professionnelle et scientifique des textes littéraires français qui prescrit à l'étudiant de se mettre d'abord dans la situation d'un lecteur ordinaire pour faire une lecture libre puis d'entreprendre «la lecture critique»¹ multidimensionnelle qui est composée de l'ensemble des analyses linguistique, psychologique et sociologique, etc. Le lecteur universitaire présente ainsi son idée analytique personnelle sur l'œuvre, étant donné qu'il est conditionné par sa psychique et ses tendances politique, idéologique, culturelle, etc. Pour réaliser cette lecture analytique, il faut permettre aux étudiants de lire les textes littéraires français selon leurs dispositions référentielles, puis il faut leur assurer une formation universitaire initiale sur les principes de la critique littéraire, ensuite, il faut leur procurer le moyen d'interpréter les aspects linguistique, sociologique, psychologique, etc. de l'œuvre littéraire.

Donc, la lecture universitaire des textes littéraires donne des résultats

1. La lecture critique demande la maîtrise des idées de la critique littéraire parce que l'étudiant doit les appliquer sur l'œuvre littéraire, comme l'affirme Jean Bellemin-Noël (1978: 109): « Les lecteurs critiques sont ceux qui utilisent le texte dans l'intérêt de la théorie.»

polysémiques, puisque, d'un côté, le plaisir ressenti par des lecteurs universitaires lors de la lecture libre dépend de leurs différentes attentes et d'un autre côté, la découverte de leur lecture analytique est influencée par leurs différents plaisirs ressentis et elle en parallèle avec leurs différentes prises de position. De ce point de vue, les objectifs pédagogiques de l'enseignement de la littérature française à l'université seraient conformes aux critères que la Poétique ancienne exigeait pour reconnaître l'œuvre littéraire, comme l'affirme Michel Jarrety: «On ne peut totalement 'plaire' que si l'on connaît les attentes de son public, et on ne peut 'instruire' sans convaincre, donc sans persuader.» (Jarrety, 2003: 45).

Ce contraste est dû à cette vérité que toute œuvre littéraire doit posséder ces deux qualités: être «belle pour plaire» et être «utile pour instruire». La beauté de la littérature est liée à son «sens intime» qui est le sens immédiat découvert par la lecture libre et la seule motivation pour le découvrir n'est que goûter le plaisir, tandis que l'utilité de la littérature est liée à son «sens ultime», qui est le sens médité découvert par la lecture critique. Le sens intime n'est jamais enseigné et on le découvre implicitement lors de sa lecture libre individuelle, tandis que le sens ultime, étant le sens allégorique et plus subjectif, doit être à la fois enseigné et découvert individuellement, puisque le lecteur critique a besoin d'un savoir préalable pour le découvrir.

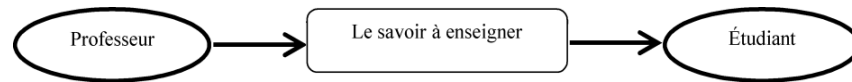
Par conséquent, la lecture universitaire est composée de deux lectures: d'abord la lecture libre pour découvrir le sens intime de l'œuvre littéraire sans aucune prescription théorique et la lecture analytique pour découvrir son sens ultime. Le lecteur universitaire doit avoir accès au sens intime mais il doit dépasser les limites de ce sens premier parce que la notion de la lecture universitaire ne s'accomplit que par la découverte du sens ultime. De ce point de vue, le lecteur universitaire doit posséder par avance les clés de la critique littéraire, puisqu'il a à ajuster le texte littéraire avec les idées critiques, comme l'affirme Janine Courtillon:

«La lecture des textes comporte donc deux aspects qu'il ne faut pas

confondre: l'aspect de compréhension qui suppose accès direct au sens par prise d'indices pour en dégager rapidement l'information ; et l'aspect d'interprétation qui est une prise de distance par rapport au texte et se produit dans un deuxième temps, quand on s'interroge sur les divers messages que contient le texte.» (Courtilon 2003: 90).

2- La méthodologie pluri-sens

On ne peut pas faire appliquer la lecture universitaire par la méthodologie traditionnelle de l'enseignement, selon laquelle le monopole du savoir est accordé seulement au professeur. On interprète ce système pédagogique comme «la méthodologie linéaire de l'enseignement», dont le schéma est présenté ci-dessous:

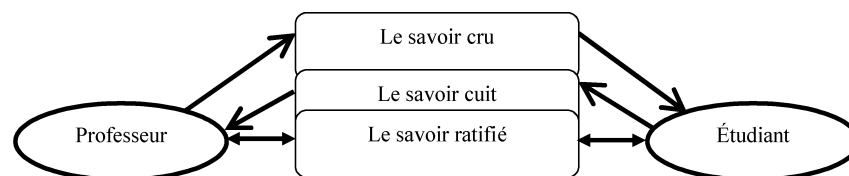


Dans la méthodologie linéaire de l'enseignement, le professeur remplit le rôle d'un transmetteur actif et l'étudiant n'est qu'un récepteur passif. Quand il s'agit de l'enseignement de la littérature française, on étudie des textes littéraires sur le choix du professeur qui en donne la première interprétation et puis ce sont les étudiants qui font leurs analyses en fonction de l'interprétation faite par le professeur. Si, par hasard, il y a une discussion entre le professeur et les étudiants ou bien entre les étudiants, eux-mêmes, c'est autour de l'interprétation déjà faite du professeur ; il n'y a que l'échange d'avis sur l'interprétation déjà faite du professeur. Quand il s'agit de l'application de la critique littéraire sur les œuvres littéraires, il faut que les étudiants arrivent à la conclusion du professeur, sinon on prétend qu'ils ont commis une faute. Cette méthodologie ne peut plus être appliquée, puisqu'elle est une méthodologie à sens unique qui oblige l'étudiant à accepter toute interprétation analytique du professeur sur l'œuvre littéraire.

Selon Mireille Naturel:

«C'est en effet réduire le texte, l'appauvrir, que de ne l'aborder, quel qu'il soit, que d'un point de vue théorique unique et l'enseignement en langue étrangère demande, plus que tout autre, une pluralité de perspectives.» (Naturel, 1995: 20)

Par conséquent, la méthodologie linéaire doit être modifiée, d'abord pour faire impliquer directement et activement l'étudiant dans le procès de l'enseignement, puis parce qu'elle doit inciter l'étudiant à faire la lecture universitaire qui s'appuie d'un côté sur la lecture individuelle de l'étudiant et d'autre côté sur la lecture communale de la classe telle que nous expliquerons à la suite. Donc, nous proposons ici «la méthodologie pluri-sens de l'enseignement», qui est formée d'un triple processus pédagogique, dont le schéma est présenté ci-dessous:



Dans cette nouvelle méthodologie pédagogique, on ne parle jamais de la transmission monodirectionnelle des informations, mais du «contrat d'apprentissage»¹, qui évoque l'interaction bilatérale entre le professeur et

1. On se réfère aux idées pédagogiques de Christine Tagliante (2006: 36), où elle fait remarquer: « Ce que l'on appelle le contrat d'apprentissage est le premier instrument de communication véritable entre le praticien de la langue étrangère et chacun des individus du groupe de classe. Le terme contrat renvoie à l'idée de deux partenaires liés par un engagement qui a fait l'objet d'une négociation et qui, au final, a été pleinement accepté par les deux parties. Le second terme précise ce sur quoi va porter la négociation: l'apprentissage. Ce contrat ou ces règles du jeu, est élaboré pour montrer que dès le départ, l'apprentissage se fait à deux, sur un plan de quasi-égalité. Cancun des deux acteurs va s'engager et devra respecter ses engagements. ».

l'étudiant pour faire «la négociation de sens»¹ et c'est pourquoi il n'y a pas du tout transmission des résultats, mais négociation des résultats analytiques. D'abord, le professeur enseigne les différentes procédures de la critique littéraire, que ce soit linguistique, sociologique ou psychologique, puis l'étudiant les applique sur l'œuvre littéraire en retransmettant au professeur son compte rendu analytique et à la fin, après avoir vérifié en groupe les comptes rendus des étudiants, on décide le compte rendu analytique commun de la classe. Donc, il n'y a que la transmission du savoir premier à l'étudiant pour que ce dernier le transforme en savoir réifié ; ensuite le savoir réifié est retransmis au professeur, qui le ratifie seulement d'après sa conformité avec les principes de la critique littéraire ; à la fin, les multiples savoirs ratifiés sont débattus dans la classe et le professeur en collaboration avec ses étudiants fait le compte rendu de tous les travaux, rejetant ceux qui montrent une déviation et approuvant ceux qui sont conformes avec les idées analytiques.

Aujourd'hui plus que jamais, l'enseignement s'est distancié de «l'éducation», parce que l'on encourage l'apprenant à l'acquisition personnelle du savoir et c'est pourquoi le professeur traditionnel n'existe plus, car il n'essaie plus d'enseigner mais d'après «la pédagogie directive et guidée» (Courtyllon, 2003: 69) il dirige ses étudiants vers le chemin de l'auto-apprentissage. Le professeur remplirait le rôle d'«un guide» qui conseille ses étudiants à rechercher le sens ; il ne se positionne jamais au-dessus de ses étudiants ni au-dessus de la matière enseignée, mais entre ses étudiants et la matière enseignée. Le professeur mène ou plutôt conduit les consciences innocentes qui lui ont été confiées, à concrétiser personnellement le résultat de leurs recherches, sans qu'il essaie de les orienter vers l'itinéraire de ses idées personnelles. Selon Christine Tagliante:

1. C'est Rück Heribert (1991: 39) qui utilise le terme de « la négociation de sens ». Il y insiste sur l'idée que les deux protagonistes de l'enseignement doivent collaborer ensemble pour trouver le sens du texte littéraire.

«Il (le professeur) envisage son rôle d'enseignant: celui qui est là pour aider à comprendre (un facilitateur), qui corrige et explique (un guide), qui anime les activités de groupes (un animateur).» (2006: 60).

Par conséquent, le professeur, d'après la nouvelle méthodologie de l'enseignement, n'est plus le maître despotique de la classe et il coopère avec ses étudiants pour trouver le sens du texte littéraire en question. Il permet d'abord à ses étudiants de faire une réflexion approfondie sur le texte: cette phase est le procès de la lecture libre, puis il les fait entrer dans la sphère où ils font leurs recherches analytiques personnelles, ensuite, il les initie à la sphère où ils rédigent leurs interprétions individuelles et à la fin, il organise des discussions pédagogiques pour enchaîner et transposer les acquis analytiques isolés pour en faire un compte rendu commun.

3- La démarche de la lecture universitaire

Selon nos argumentations, la lecture universitaire serait d'abord une lecture compréhensive et autonome de la part des étudiants et puis elle prendrait la forme d'une réécriture analytique multidimensionnelle qui prend appui sur le texte littéraire français original. La perspective globale de la lecture universitaire est déjà programmée par le professeur, qui contrôle et dirige attentivement son application, tandis que l'étudiant, de son côté, est l'entrepreneur formé de cette lecture analytique. À ce stade, lors de l'application de la lecture universitaire, il n'y a pas d'«enseignant-robinet» de type autoritaire ni d'«étudiant purement récepteur» de type passif. Donc, l'application de la lecture universitaire sur le texte littéraire est centrée sur les initiatives individuelles de l'étudiant, une procédure que Paola

Bertocchini interprète comme «l'apprentissage autodirigé»¹, approuvé par Piaget:

«Chaque fois qu'on apprend quelque chose à un enfant (l'étudiant), on l'empêche de le découvrir.» (Blanche-Benveniste et Valli, 1997: 51)

Donc, pour appliquer la lecture universitaire, ce sont les étudiants qui accomplissent personnellement les étapes suivantes:

3.1. Lecture libre: Pour aimer la littérature, il faut avant tout aimer la lecture et pour la faire librement, il ne faut jamais prescrire des règles rigides, au moins quand il s'agit de la première lecture des étudiants. De ce point de vue, l'étudiant doit s'intéresser à la lecture des œuvres littéraires françaises, puisque le plaisir de la lecture rapproche l'étudiant du sens littéral et du sens ultra-littéral du texte littéraire: le lecteur nourrit son imaginaire sur celui du créateur et le plaisir de lire rend l'esprit du lecteur agile et donne de l'acuité aux sens. Cette première lecture arrache le lecteur à l'instant pour le convier à méditer ; elle lui fait revivre le goût du passé ; elle lui fait imaginer le plaisir de l'avenir. Ainsi, peut-on cultiver chez les étudiants le goût de la lecture des œuvres littéraires françaises.

La première lecture des textes littéraires français de la part des étudiants suppose donc seulement «la compréhension» et «l'appréciation» et c'est pourquoi le professeur de la littérature française prévoit d'abord la stratégie

1. D'après les idées de Paola Bertocchini citées par Jacques Pécheur (1995: 176), l'enseignement n'est focalisé que sur l'étudiant et sur son implication directe dans le procès de l'apprentissage, tandis que selon la méthodologie ancienne, c'étaient toujours le professeur et la matière enseignée qui comptaient trop pour les pédagogues littéraires. D'après la méthodologie ancienne, l'étudiant n'était là que pour s'ajuster avec son professeur et avec la matière enseignée. Désormais, la méthodologie de l'enseignement est flottante et elle varie d'après la position de l'étudiant. Cette idée est révoquée par H. Trocmé cité par Janine Courtillon, (2003: 23). Il y met l'accent sur les techniques cognitives de l'enseignement et selon lui, l'étudiant est *le gage de l'apprentissage*. Sur ce sujet, il dit: « J'apprends, donc je suis » qui est en conformité avec l'idée de Paola Bertocchini approuvée par Piaget.

de la lecture libre qu'Umberto Eco interprète comme «la lecture naïve»¹. L'initiative de mener cette première lecture dépend seulement des dispositions référentielles de l'étudiant ; il adapte sa lecture libre avec son identité psychique, son identité sociale, son identité politique, etc. Quand l'étudiant lit d'après ses identités personnelles, le récit lui donne du sens selon ses références. D'après Roger Duchêne:

«Par la lecture se forment le goût, l'intérêt pour le texte et aussi les préférences pour tel ou tel texte.» (Mansuy, 1977: 126)

La lecture libre a ses autres profits, parce que l'enseignement de la littérature française à l'université est lié forcément à l'enseignement du français langue étrangère. De ce point de vue, la lecture libre, sans faire des ordonnances analytiques, permet à l'étudiant de développer à la fois sa «compétence linguistique» et sa «compétence culturelle». Même si les étudiants avaient appris le français depuis des années, leur compétence linguistique n'est pas encore suffisante pour aborder toutes les tournures linguistiques et toutes les références culturelles de la littérature française et c'est pourquoi la lecture libre est toujours enrichissante. La lecture libre des œuvres françaises est censée familiariser les étudiants iraniens avec le bagage vocabulaire spécifiquement culturel et littéraire comprenant les thèmes historico-langagiers, socio-langagiers et psycho-langagiers des œuvres littéraires françaises.

Par conséquent, la première étape du système pédagogique proposé est la lecture libre: pour arriver à faire une application analytique, les étudiants

1. Notre référence pour diviser des lecteurs en deux catégories remonte aux idées théoriques d'Umberto Eco, citées par Franck Évrard (1997: 121): « Tout texte possède un double Lecteur Modèle: un lecteur naïf et un lecteur critique qui interprète l'échec du premier. Si le lecteur naïf est un lecteur qui lit innocemment, au premier degré, le lecteur critique est celui qui relisant l'histoire, relie les effets de sens. ». Comme nous insistons dans cet article sur une lecture académique et intellectuelle, nous utilisons « la lecture libre » au lieu de l'appellation péjorative de « la lecture naïve ».

doivent lire l'œuvre française pour goûter le plaisir ; ils doivent la juger ; ils doivent l'observer et à la fin ils doivent la commenter. La lecture universitaire n'est jamais limitée seulement à la lecture libre, sinon la notion de la littérature serait vulgarisée et il ne faut pas non plus supprimer la lecture libre des œuvres françaises, sinon on priverait l'étudiant de la jouissance des textes littéraires français. Tout regard unilatéral nuit à la notion de la littérature, et c'est pourquoi on ne peut prescrire la lecture libre que comme une lecture complémentaire pour la lecture analytique, malgré la contradiction apparente entre ces deux lectures, durant laquelle le lecteur est soumis totalement à la fiction, puisqu'il se laisse prendre par l'illusion référentielle du récit littéraire en y adhérant et en réagissant affectivement.

Le lecteur ordinaire fait «la lecture immédiate», car il ne programme jamais par avance la manière de sa lecture. Bien que les deux adjectifs d'«immédiate» et de «naïve» soient des attributions péjoratives, ces deux termes démontrent en même temps que le lecteur fait quelque chose de naturel, car il se réjouit, et il s'assimile involontairement dans le texte littéraire. Le résultat de la lecture naïve est le plaisir et il n'est que le contentement psychologique du lecteur, parce que l'inconscient du lecteur est éveillé quand il lit l'œuvre littéraire. Valéry Larbaud interprète ce plaisir ressenti lors de la lecture naïve du texte littéraire comme «un vice impuni» (Courtilon, 2003: 88) et Proust le nomme «un plaisir divin». (*Ibid.*) Mais il est à noter que ce plaisir est singulier et propre à chaque lecteur, comme l'évoque Jean-Claude Beacco:

«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. Ils traduisent à la fois une réalité vérifiable et une activité sans frontières, un vécu propre.»
(2000: 154).

3.2. Lecture réfléchie: La lecture universitaire prend son sens total

seulement quand on fait suivre la lecture libre par «la lecture réfléchie»¹. La lecture réfléchie est considérée comme l'ingénierie des œuvres littéraires ou «l'opérationnalisation multidimensionnelle de la lecture» comme le dit Fabienne Lallement (2005: 186), parce qu'elle est une élaboration critique en plusieurs approches, destinée à être faite par divers étudiants de différents niveaux. Lors de la lecture réfléchie, plusieurs tendances analytiques sont prévues d'être appliquées sur l'œuvre littéraire. Vu les objectifs que les étudiants doivent atteindre, la lecture réfléchie doit être composée de trois séquences: «la lecture de balayage», «la lecture guidée» et «la lecture méthodique»:

3.2.1. Lecture de balayage: Les étudiants, après avoir fait le premier parcours de l'œuvre littéraire, font le deuxième parcours programmé pour dire pourquoi certains mots et certaines phrases du texte les intéressent ; ils peuvent se demander pourquoi le style de certains auteurs les touche plus que les autres. On nomme cette séquence de la lecture analytique «la lecture de balayage»². Lors de la lecture de balayage, l'étudiant se munit de toutes les matières nécessaires qu'il a à ramasser dans l'œuvre littéraire pour les utiliser dans les deux autres étapes de son travail analytique. La lecture de balayage est composée de trois repérages:

3.2.1.1. Repérage lexicque: Le lexique d'un auteur démontre le soin minutieux qu'il a apporté au signifiant et au signifié. La poétique s'intéresse à la beauté harmonieuse et à l'effet significatif des mots car ces deux facteurs langagiers interprètent le soin du poète qui cherche la beauté

1. Janine Courtillon, (2003: 89) précise que *la lecture analytique est une lecture réfléchie*: «Les textes littéraires ne se lisent pas de la même façon, car on ne recherche pas d'information, mais du plaisir, et aussi l'occasion de **réfléchir**. Ils alimentent la pensée d'une autre manière.»

2. On fait recours aux idées de Janine Courtillon, (*Ibid.*) où elle précise qu'il y a deux sortes de lecture:

«1- L'écramage: il s'agit de parcourir rapidement le texte pour s'en faire une idée ;

2- Le balayage (en anglais scanning): il s'agit de parcourir le texte à la recherche d'une information précise.»

formelle pour persuader ; la sociologie de la littérature considère le choix des mots comme la clé de la doxa ; la psychanalyse, à son tour, justifie le choix des mots lié aux nœuds psychiques de la personnalité de son créateur. Donc, le premier abord de l'expressivité de la langue est accordé au poids des mots et surtout à l'utilisation fréquente de comparaison, de métaphore, de métonymie, d'hyperbole, de litote, des figures d'insistance et d'accumulation, de parallélisme, d'anaphore, des figures d'opposition comme le chiasme ou l'oxymore, des ruptures de construction comme l'ellipse ou l'anacoluthie. Et tout cela est repéré par l'étudiant lors du repérage lexical. Jean Dubois dit sur l'importance de ce sujet:

«Les mots sont ordinairement polysémiques [...]. Les mots sont donc aptes à modifier leurs sens selon les situations et les contextes.»
(1979: 134).

3.2.1.2. Repérage structural: La forme des phrases d'une œuvre littéraire est toujours en relation étroite avec son sens global: quand il s'agit de la poésie, le mètre et la structure syllabique du poème sont liés au sens de son contenu ; lorsqu'il s'agit du théâtre, ou du roman, le module de la prose littéraire, la structure des phrases longue ou courte, des phrases impersonnelle, active, passive etc., tous sont significatifs. Il faut ajouter que chaque auteur a son propre style, puisqu'il forme ses phrases d'une manière qui est reconnaissable. Donc, la structure des phrases est repérable, parce qu'elle est premièrement le surplus du sens, deuxièmement, elle est aménagée d'après les règles des genres littéraires et troisièmement, elle représente le style de l'auteur.

3.2.1.3. Repérage du contenu: En plus des repérages lexicaux et structurels, l'étudiant cherche d'autres informations dans l'œuvre littéraire. Il fouille l'œuvre littéraire pour démontrer comment l'auteur a décrit la physique et la psychique des personnages, car il y a toujours des rapports entre l'aspect physique du personnage et son aspect psychique. L'étudiant cherche dans le contenu de l'œuvre littéraire comment l'auteur présente un

personnage positif ou négatif ; il découvre aussi les relations des récits secondaires avec le récit principal. Il évoque les ressemblances et les concordances des événements historiques réels avec les événements fictifs de l'œuvre. Il y a aussi beaucoup d'autres informations que le professeur pourrait encourager les étudiants à trouver dans l'œuvre.

3.2.2. Lecture guidée: La compétence totale de l'étudiant sur la lecture universitaire ne pourrait jamais se produire sans l'intervention programmée du professeur. Bien que le professeur soit omniprésent lors de la lecture libre et de la lecture de balayage, son intervention est limitée seulement au choix de l'œuvre qui sera lue librement par l'étudiant et à l'explication des éléments que l'étudiant doit chercher dans l'œuvre. Sa vraie intervention aura lieu lors de «la lecture guidée»¹ telle que l'appelle Jacqueline Biard. La lecture guidée est dirigée d'une façon sous-entendue par «les consignes» du professeur qui essaie d'orienter ses étudiants vers de multiples domaines et branches de la critique littéraire (analyses linguistique, sociologique et psychologique) qu'il a déjà programmés pour son cours. Aussi, faut-il ajouter que les consignes de la lecture guidée seront préparées uniquement pour chaque œuvre et selon les niveaux des étudiants. Selon Évelyne Bérard:

«L'explication des consignes est un point clé qui fait que l'apprenant peut exercer son activité en sachant ce qui lui est demandé et savoir à tout moment ce qu'il fait.» (Pécheur et Vigner, 1995: 22)

Par conséquent, la lecture guidée est en principe un travail dirigé, en forme d'une «lecture stratifiée», dont la stimulation a été faite par le

1. Notre référence pour l'appellation de « la lecture guidée » remonte aux idées de Jacqueline Biard et Frédérique Denis (1977: 35): « Pour chaque niveau de lecture, le professeur associe ce que la grille de lecture et le référentiel tous ensemble disjoignent: un questionnement spécifique et les savoirs disciplinaires correspondants. Dans cette construction, le questionnement joue un rôle capital: il n'est pas l'addition aléatoire, intuitive ou mécanique d'unités isolées ; il est fondé, à chaque niveau de lecture, sur un certain type d'opération logique, de raisonnements et de savoirs. La didactique réfléchit à l'enchaînement des questions permettant de guider les recherches des étudiants. »

professeur à l'aide des consignes ou des grilles de lecture. Le professeur programme ainsi la sensibilisation thématique de la lecture analytique de façon à faire participer les étudiants par le questionnement spécifique et selon les savoirs disciplinaires correspondants aux niveaux des étudiants et aux matières à enseigner. Les étudiants accomplissent les tâches demandées en parallèle avec la nature des savoirs à apprendre et selon des connaissances à acquérir et le professeur aura l'occasion de veiller à la progression des étudiants. Selon Jacqueline Biard:

«La grille de lecture et le référentiel d'analyse se présentent comme un déploiement ordonné de questions.» (Biard et Denis, 1977: 29).

3.2.3. Lecture méthodique: Quand la lecture de balayage et la lecture guidée s'achève, le professeur prescrit aux étudiants d'accomplir l'étape finale de la lecture réfléchie qui comprend deux séquences complémentaires: d'abord il demande aux étudiants d'écrire une rédaction analytique sous la forme d'un «résumé» ou d'un «commentaire composé» sur l'œuvre qu'ils ont lue librement, qu'ils ont déjà fouillée lors de la lecture de balayage et qu'ils ont déjà analysée à petite échelle lors de la lecture guidée, puis, le professeur anime un débat pour faire parler les étudiants sous la forme d'une discussion analytique. Donc, cette étape de la lecture universitaire appelée «la lecture méthodique»¹ se fait selon deux axes:

3.2.3.1. Rédaction de la production écrite analytique: Quand il s'agit du résumé aux niveaux débutant et intermédiaire moins avancé, il ne faut aucune restriction technique, mais l'étudiant ne doit pas l'allonger trop, parce que la rédaction raccourcie du texte littéraire exige à son tour la

1. Pour l'appellation de cette étape de la lecture réfléchie, nous nous référons aux idées de Jacqueline Biard et Frédérique Denis, (1977: 153) où ils utilisent le terme de « la lecture méthodique » et puis dans la page 117 de la même livre, ils la définissent comme « un prolongement de la lecture réfléchie »: « Prolongement de la lecture à l'écriture: le professeur propose des travaux ponctuels variés associant, par exemple, un temps d'analyse orale et un temps de production écrite ».

maîtrise de la compétence linguistique. On est encore loin de la vraie analyse littéraire, puisque l'étudiant n'a pas encore appris à fond les critères et les principes des idées analytiques de la critique littéraire. Les tâches que les étudiants accomplissent sont la distinction des personnages et leurs rôles dans le récit, l'explication du cadre du récit et la reconnaissance du temps fictif. Les étudiants résumant à la troisième personne le texte écrit à la première personne, au présent le texte écrit au passé simple ou au passé composé, etc. Il faut que l'étudiant établisse un lien logique entre l'intrigue principale du récit et sa composition personnelle du récit.

En somme, le résumé doit être écrit d'après un plan, qui possède les caractères suivants: le résumé doit être divisé en trois parties d'introduction, de développement et de conclusion ; il doit être d'une part cohérent, progressif, clair, équilibré, exhaustif et d'autre part un compte rendu quasi-analytique. Aux niveaux débutant et intermédiaire moins avancé, le professeur salue les jugements personnels tandis qu'aux niveaux avancés, le professeur encourage les étudiants à penser sur une appréciation sociale du texte que les étudiants pourraient imaginer ou vérifier en faisant une petite enquête dans la classe ou parmi les membres d'un groupe de lecture à la faculté. Ainsi, l'étudiant pourrait-il établir un lien logique entre l'idée générale du récit et la réception sociale de l'œuvre littéraire analysée. L'étudiant n'a pas le droit de redire les phrases du texte et il est indispensable de reformuler le contexte du texte en écrivant le résumé dans le contexte qui lui appartient. De ce point de vue, le résumé bien qu'il soit une adaptation du texte principal, est en même temps «une nouvelle reconstruction littéraire» de l'œuvre. Selon Janine Courtillon:

«Les activités de production [orale et écrite] implique le rappel de phrases mémorisées [et aboutissent à] la création des phrases nouvelles.» (Pêcheur et Vigner, 1995: 115).

Au fur et à mesure que le niveau de l'étudiant progresse, le résumé cède la place à la rédaction du commentaire composé. Quand il s'agit de la

rédaction du commentaire composé, l'étudiant essaie d'aménager l'exploitation de sa lecture du balayage et les réponses de sa lecture guidée sous la forme d'un document qui transmet sa conception critique du texte lu mais il ne résume jamais l'œuvre. Le commentaire composé, c'est le transfert de la lecture simple à l'écriture analytique digne de ce nom. Le commentaire composé doit être écrit sous la forme d'un texte clair, fluide, stylistiquement adapté aux exigences langagières et conforme aux idées analytiques. L'importance du commentaire composé, c'est que l'étudiant passe de l'écriture simple du français à l'écriture du méta-texte, car il doit s'appuyer dans son argumentation analytique sur le texte littéraire original en apportant des synthèses critiques et en ouvrant de nouveaux horizons analytiques. Selon Biard:

«L'initiation au commentaire composé pose habituellement comme pré-requis un entraînement déjà bien avancé à la lecture méthodique: le commentaire composé se présente comme une lecture méthodique écrite et plus approfondie.» (1977: 173)

La rédaction du commentaire composé est dirigée selon les prévisions du professeur et par les consignes de la lecture guidée. Vu la disparité des théories analytiques, le professeur pourrait prescrire la rédaction de plusieurs commentaires composés plus spécialisés, répartis parmi les étudiants ou les groupes des étudiants selon les ressources de la classe et selon les niveaux des étudiants, car on ne peut rassembler tous les idées analytiques dans un seul commentaire composé. Selon Rück Heribert (1991: 73): «Des commentaires tantôt axés sur le contenu et tantôt axés sur la structure devraient alterner.»

3.2.3.2. Déroulement de la production orale analytique: A la fin de la lecture universitaire, les étudiants présentent leurs comptes rendus dans la classe, ce qui suscite une discussion vivante. Il faut prendre au sérieux cette discussion intellectuelle puisque la classe n'est pas un simple lieu d'échange d'avis, mais un atelier d'apprentissage, où on attend le résultat concret de

l'enseignement de la lecture universitaire. On n'attend pas la présentation des avis personnels, voire des jugements personnels de valeur mais l'expression des idées analytiques sur l'œuvre. Donc, la présentation orale du résumé ou plutôt du commentaire composé dans la classe suscite une discussion analytique savante, appelée le «débat interactif»¹, qui est en parallèle avec la production orale dans le système pédagogique de FLE. À la suite de ce débat interactif, le professeur et ses étudiants décident le compte rendu final de la lecture universitaire sur l'œuvre littéraire lue et analysée et le cycle de l'application de la lecture universitaire se boucle.

Conclusion

Étant donné que le système pédagogique proposé dans cet article a pour objet la littérature française, nous avons essayé d'adapter les quatre compétences déjà expliquées du système pédagogique de FLE à une tendance analytique. Donc, nous nous sommes appuyés sur la méthodologie et sur la didactique utilisées en FLE pour démontrer que le résultat analytique de la lecture universitaire n'est pas un article prêt-à-porter par l'étudiant et que les deux protagonistes de l'enseignement sont impliqués directement dans ce processus éducatif: le professeur est d'abord le transmetteur des théories de la critique littéraire puis il est le programmeur de l'application de ces théories analytiques sur les œuvres littéraires ; l'étudiant, à son tour, est l'entrepreneur actif d'une lecture analytique multidimensionnelle. À ce stade, la stratégie opérationnelle de la lecture universitaire se focalise sur les lectures libre et réfléchie du texte littéraire: l'étudiant lit d'abord le texte littéraire sans se préoccuper des idées analytiques, puis il fouille les indices linguistique, sociologique et psychologique, etc. dans l'œuvre littéraire, ensuite, il remplit les tâches

1. On se réfère aux idées de Claude Cortier et Robert Bouchard, (2008:136): « Les interactions pédagogiques sont des interactions polylogales. On veut dire par là qu'elles mettent en rapport un nombre important de participants et elles sont donc aussi de ce fait intégrales et complémentaires. ».

demandées et programmées par le professeur, après il rédige un compte rendu analytique et à la fin le professeur organise un débat interactif analytique pour décider le compte rendu communal sur le texte littéraire.

Bibliographie

- BEACCO J-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.
- BELLEMIN-NOËL J., 1978, *Psychanalyse et littérature*, Paris, Puf.
- BIARD J. et DENIS F., 1977, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan.
- BLANCHE-BENVENISTE C. et VALLI A., 1997, *L'intercompréhension*, Paris, Hachette.
- CHEVALIER B., 1992, *Lecture et prise de notes*, Paris, Nathan.
- CORTIER C. et BOUCHARD R., 2008, *Quel oral enseigner*, Paris, Clé.
- COURTILLON J., 2003, *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- DUBOIS J., 1979, *Comment apprendre le français*, Paris, Larousse.
- ÉVRARD F., 1997, *Fait divers et littérature*, Paris, Nathan.
- FRAISE E. et MOURALIS B., 2001, *Questions générales de littérature*, Paris, Seuil.
- HERIBERT R., 1991, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Didier.
- JAKOBSON R., 1965, *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil.
- JARRETY M., 2003, *La Poétique*, Paris, PUF.
- LALLEMENT F., 2005, *Vers une didactique comparative*, Paris, Clé.
- MANSUY M., 1977, *L'enseignement de la littérature*, Paris, Fernand Nathan.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature: de l'extrait à l'œuvre*, Paris, Clé.
- PÉCHEUR J. et VIGNER G., 1995, *Méthodes et méthodologies*, Paris, Hachette.
- PICARD M., 1992, *Comment la littérature agit-elle?*, Reims, Klincksieck.
- POUXEL A., 1996, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Pur.
- TAGLIANTE C., 2006, *La classe de langue*, Paris, Clé.