

ABORDER LA LITTERATURE DE JEUNESSE EN CLASSE DE FLE

Ahlam Raheel Abd Alkader Ageil*

تاريخ النشر: 2024/07/01

تاريخ القبول: 2024/02/23

تاريخ الارسال: 2024/02/06

Introduction générale

L'exploitation pédagogique de la littérature de jeunesse en classe de Fle est une approche récente. Avec le développement de l'approche par compétences, née de la perspective actionnelle, les productions orales et écrites relatives à cette littérature deviennent des outils pédagogiques importants dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères à partir du moment où des tâches spécifiques et ciblées sont accordées à l'apprenant pour l'impliquer directement dans son processus d'apprentissage. L'exécution de ces tâches dépend d'une accumulation d'expériences, de savoirs et de savoir-faire non seulement langagiers mais aussi sociolinguistiques et pragmatiques à travers des outils dont, entre autres, la littérature de jeunesse. Les méthodes d'exploitation de la littérature de jeunesse dans les classes de langue est le thème essentiel de ce travail. Et, pour mieux évaluer l'impact des lectures de jeunesse sur la formation langagière et extra langagière de l'apprenant, nous élaborerons un questionnaire destiné à un échantillon représentatif d'apprenants. Nous analyserons ensuite les réponses obtenues pour pouvoir présenter enfin les résultats de notre enquête. En cette recherche on répond aux points suivants :

- 1 COMMENT ABORDER LA LITTERATURE DE JEUNESSE EN CLASSE DE FLE
- 2 LA COMPRÉHENSION DU TEXTE LITTÉRAIRE
- 3 PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE
- 4 ANALYSE DES RESULTATS

Aborder de la littérature de jeunesse en classe de Fle

Nous savons tous l'importance de la lecture et de la culture littéraire, en générale, et de la littérature de jeunesse, en particulier, à développer les compétences langagières et culturelles de l'apprenant. C'est pourquoi, l'exploitation de la

* Le Centre Libyen Pour Les Archives et Les Recherches Historiques.

Le département de la langue française / la faculté des lettres -TRIPOLI

littérature est un sujet qui mérite un réel intérêt dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Or, à travers le parcours des méthodes et approches de l'enseignement /apprentissage du FLE, nous nous sommes rendus compte du peu d'importance accordée à la littérature de jeunesse comme un outil susceptible d'être adapté au système de l'enseignement des langues étrangères, alors que l'introduction du texte littéraire en classe de langue s'avère nécessaire pour redonner le goût et le plaisir de lire aux apprenants débutants.

Dans les méthodes de recherche, la méthodologie "grammaire-traduction" considérait les œuvres classiques de la littérature française comme des modèles linguistiques par excellence. Ces textes deviennent souvent le prétexte à divers exercices de vocabulaire et de syntaxe, tandis que les seuls exercices lexicaux et syntaxiques ne parviennent pas à élucider les spécificités réelles de la langue littéraire. En effet cette méthodologie s'éloigne énormément de la pratique courante qu'on fait d'une langue et réduit même temps la potentialité créative de l'apprenant, car elle se limite à l'étude des classiques et ignorent une partie essentielle de la formation des jeunes lecteurs, celle qui est provoquée par la lecture d'autres genres de textes comme les histoires racontées aux enfants et les bandes dessinées.

Dans les méthodes dites "directe", qui se basent sur le côté "audio-orale", le texte littéraire disparaît, comme nous l'avons déjà remarqué. Ces méthodes préconisent plutôt l'emploi de dialogues artificiellement élaborés. Dans le processus de l'apprentissage, le rôle du texte littéraire, que ce soit classique ou non, est très faible.

Avec "l'approche communicative", au début des années 1980, l'exploitation du texte littéraire est reconnue, mais elle n'est pas accompagnée d'une réflexion didactique ou méthodologique. Autrement-dit, le texte littéraire est considéré comme simple « *document authentique* » et son image reste souvent liée à la méthode traditionnelle, aux activités de grammaire-traduction qui ne correspondent plus à l'approche communicative.

Ainsi, dans la plupart des anciens et nouveaux manuels de FLE, le texte littéraire est absent dans les deux premiers volumes et il n'apparaît que dans les livres 3 ou 4. En fait, La littérature était conçue comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue.

Selon COURTILLON :

"Dans les méthodes de langue, une fois les rudiments linguistiques acquis, l'étudiant se trouve confronté, à quelques exceptions près et selon une tactique qui relève plus du parachutage que de la progression, aux morceaux choisis des

anthologies traditionnelles ou des recueils de textes conçus dans les périodes précédentes. Paradoxalement, tout se passe donc comme si la fréquentation des textes des grands auteurs ne pouvait se mériter qu'après une longue fréquentation de textes fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques." (COURTILLON, 2003 : 82).

Mais, pour Emmanuel Wagner «*il convenait de ménager dès le début de l'apprentissage du français le passage de la langue à la littérature* » (Montfort, 1989, 623).

Ceci aurait pu être réalisé par l'introduction de la littérature de jeunesse sous toutes ces formes le long du parcours de l'apprentissage des langues étrangères.

1 Comment aborder la littérature de jeunesse en classe de Fle

Durant ces dernières années, le domaine de l'enseignement des langues a connu un grand développement grâce à l'évolution des approches et des perspectives didactiques qui ont contribué à l'enrichissement du continue linguistique et extralinguistique des matières enseignées. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne s'intéresse plus seulement à se concentre essentiellement sur l'apprentissage de la parole et de l'écriture, mais aussi à préparer les apprenants à la vie en leur donnant des outils et des techniques convenables pour utiliser cette langue dans les différentes situations de la vie réelle.

Les pratiques culturelles s'avèrent dorénavant indispensables pour l'intégration à la vie sociale et pour la sensibilisation aux aspects interculturels. Ces pratiques sont classées en deux catégories : l'un, traditionnel, comprenant la culture de l'imprimé, le cinéma, le théâtre, les concerts, les musées et les expositions, bref, tout ce qui réalise l'équation suivante (un support ou un media + un lieu = une activité culturelle), l'autre, moderne, qui comporte les nouvelles formes de pratiques ou cultures numériques.

Pour l'exploitation des productions humaines riches en expérience et en leçon de toutes sortes dans une classe de FLE en milieu universitaire pour des finalités linguistiques et extralinguistiques, il faudrait avant tout exposer les techniques que l'enseignant peut utiliser pour aider les apprenants à " *apprendre à comprendre* " et à faciliter l'accès au sens, de se concentrer sur les objectifs linguistiques et extralinguistiques de l'exploitation de la littérature de jeunesse en classe de Fle selon une approche par compétences. Dans son article intitulé " *La littérature en FLE, un vecteur d'apprentissage de la diversité*" publié dans Diversités culturelles et apprentissage du français, Catherine SABLEDELVERT écrit :

" *Le texte littéraire pourrait ainsi être abordé suivant quatre axes principaux :*

1. la littérature serait d'abord perçue dans sa pluralité, à travers une confrontation des interprétations ;
 2. cette première perception irait en s'approfondissant par le biais des traductions, auxquelles on pourrait faire appel, non plus dans une optique purement linguistique, mais pour mettre en évidence la puissance des connotations culturelles à travers ce croisement des regards, des lectures ;
 3. on pourrait alors saisir le texte littéraire dans sa singularité, en tant que représentation constituée à un moment donné, et aller vers une approche contextuelle ;
 4. cette démarche serait renforcée par le recours à la littérature comparée, à l'aide d'un corpus qui intégrerait également la littérature du pays d'origine de l'apprenant et l'amènerait à percevoir la littérature dans son universalité.
- Ces propositions didactiques, non seulement s'appuieront sur les représentations des apprenants en FLE, quelles mobiliseront pour favoriser une distanciation, mais elles permettront d'éveiller l'attention sur ce concept de diversité culturelle comme « intégration du principe de variation entre des singularités potentielles, actualisées ou non dans des comportements et des pratiques, et une universalité fondatrice de l'humain... » (p : 142)

L'approche de la littérature est donc, "la manifestation la plus intérieure d'une culture du pays et la voie royale pour accéder à une certaine civilisation ». (Ibid.)

Les concepteurs de l'approche actionnelle se sont rendu compte de la pertinence des textes écrits destinés aux lecteurs de tout âge dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères. Aussi, ont-ils réfuté l'opinion selon laquelle la littérature devait être abordée en fin de cycle des apprentissages de la langue étrangère sous prétexte de l'insuffisance linguistiques et culturelle. La littérature de jeunesse peut intéresser un grand éventail de public apprenant. Les jeunes débutants, tout comme les grands adultes, sont souvent attirés par des thèmes comme la fiction, le fantastique, le merveilleux, les aventures ou les voyages. Par ailleurs, des sujets comme la famille, la religion, le travail, l'étranger, la politique ou encore l'amour, le mariage, les relations représentent également d'autres centres d'intérêt pour les lecteurs de tout âge. Il suffit de savoir comment introduire ces textes et de donner les outils nécessaires pour leur exploitation pédagogique, aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Dans le cas d'une première expérimentation d'exploitation d'œuvres littéraires avec les élèves, on peut commencer par choisir des publications illustrées en français facile, ou des extraits qui sont souvent aussi riches que l'œuvre intégrale. Pour simplifier le choix on peut commencer par choisir des genres littéraires et des textes qui prennent en considération les goûts et les centres d'intérêt des jeunes apprenants, puis agir en fonction des choix proposés.

L'ouvrage de Myriam TSIMBIDY ¹ *Enseigner la Littérature de Jeunesse* représente un manuel théorique sur les éléments nécessaires à enseigner la littérature de jeunesse. Chaque chapitre se constitue de pistes pédagogiques et des exemples d'exercices et d'activités qui font référence à des œuvres littéraires à utiliser. Myriam TSIMBIDY écrit dans l'introduction en présentant cet ouvrage :

« *L'ouvrage se compose de douze chapitres. Un chapitre introductif définit les champs conceptuels du littéraire. L'étape suivante (chapitre II) examine sur le plan didactique et théorique les différentes entrées dans l'œuvre. Les caractéristiques générique utiles pour catégoriser, comparer, et donc relier les œuvres entre elles sont ensuite décrites. Le chapitre III, consacré aux principaux genres narratifs, offre des clefs pour entrer dans le roman, la nouvelle, le conte, le journal, et la lettre. Les chapitres IV et V proposent des pistes pour découvrir les spécificités du théâtre contemporain et de la poésie destinée au premier cycle. Les caractéristiques et les fonctions de l'illustration sont analysées au chapitre VI. Cette partie présente les principaux supports utilisés à l'école (imagier, livre animé, album, bande dessinée), et décrit les principaux codes de l'image.*

Les grands genres ayant été décrits, les chapitres suivants s'intéressent au fonctionnement du récit. Le chapitre VII, consacré au récit, définit ce concept puis décrit son fonctionnement à travers trois séquences textuelles fondamentales : la séquence narrative, descriptive et dialogue. Leurs modes de construction et d'insertion ainsi que leurs fonctions sont examinés à travers des exemples. Il s'intéresse ensuite aux organisations du récit et définit les différentes structures possibles (récit parallèle, alterné, emboîté, décalé). Le chapitre VIII inventorie les genres du récit, allant du récit autobiographique au documentaire-fiction, du récit historique au récit de science-fiction, en passant entre autres par le récit de voyage et la fantaisie. L'on s'intéresse ensuite aux instances énonciatives (chapitre IX) pour définir les notions de narrateur et de narrateur visuel, de lecteur et de narrataire, de perspective et de point de vue. Ceci conduit à l'étude des concepts de personnage (chapitre X) et d'espace spatio-temporel (chapitre XI), qui sont les éléments clefs du récit. Le manuel s'achève sur le chapitre consacré à l'intertextualité (chapitre XII), démontrant ainsi la richesse et la variété d'un corpus inépuisable, mais que l'on peut organiser en fonction d'objectifs d'apprentissage. » (TSIMBIDY :7-8)

Sophie LAVOIE, dans son article *Apprécier des œuvres littéraires dans l'École éloignée en réseau (ÉÉR)*, explique : « *Cette ouverture à l'exploitation de la littérature jeunesse complète les trois autres compétences qui sont Lire des textes*

¹Myriam Tsimbidy est agrégée ès lettres et maître de conférences à l'université de Rouen, Myriam Tsimbidy enseigne à l'UFM et anime un module de professionnalisation des formateurs, ainsi qu'un groupe de réflexion sur l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école primaire et au collège.

variés, *Écrire des textes variés et Communiquer oralement. Cette compétence est aussi un lieu de réinvestissement pour les trois autres. En effet, dans l'appréciation, l'élève est amené à lire, écrire et communiquer.* » (P.4)

Pour cet auteur, la lecture littéraire passe par quatre étapes essentielles : comprendre, interpréter, réagir et apprécier.

Comprendre ou la compréhension est : « *un processus largement automatisé : identification des personnages de leurs rôles, grandes ligne de l'intrigue. La compréhension est partagée, en principe, par tout.* » (P.5.)

Interpréter qui vient de nom l'interprétation : « *l'interprétation est intentionnelle, elle naît d'une volonté de questionner le texte et procède par hypothèses. Elle réclame un certain travail.* » (Ibid.)

Réagir qui est : « *la réaction est au niveau des émotions ressenties lors de la lecture. Moi par rapport à l'œuvre : émotions, sensations, liens personnels suscités dans la lecture. « J'aime » « Je n'aime pas ».* » (Ibid.)

Apprécier ou l'appréciation signifie : « *porter un jugement sur l'œuvre à partir de critères personnels et esthétiques. (Basé sur une certaine maîtrise du vocabulaire, des caractéristiques des œuvres et de leurs éléments littéraires.* ». (Ibid.)

Sophie LAVOIE pose l'idée de la lecture partagée qui selon elle: « *stimule les interactions sociales dans un contexte coopératif. La lecture se fait conjointement entre l'enseignant, les élèves et le texte.* » (Ibid.)

Le rôle de l'enseignant dans ce genre de lecture : « *L'enseignant sert alors de modèle en initiant les questions et en amenant progressivement les élèves à construire leurs propres interrogations.* » (Ibid:8)

Comment utiliser la lecture partagée ? Et quels sont ses objectifs ?

Sophie Lavoie répond : « *On peut utiliser la lecture partagée comme stratégie d'enseignement pour, tout d'abord,*

- *S'assurer que le texte est bien compris (les éléments explicites) par tous les élèves.*
- *[...] poser des questions qui graduellement amèneront l'élève à interpréter (les éléments implicites) en donnant son opinion sur le texte à partir de ses propres questionnements, interrogations, hypothèses.* »Ibid. P.8

Et l'objectif comme elle cite :

« *Il s'agit donc de faire la lecture aux élèves dans le but de leur faire développer des stratégies de compréhension qui mèneront à l'interprétation. Le rôle de l'enseignant est d'offrir à ses élèves un éventail de stratégies appropriées en*

discutant avec eux, en les modélisant et en les enseignant de façon explicite.»
(Ibid:8)

Comment l'enseignant utilise-t-il cette stratégie ?

« L'enseignant peut lire le texte aux élèves afin d'attirer leur attention sur des éléments plus spécifiques de celui-ci. Il s'agit alors d'agir en tant que modèle, de réfléchir à voix haute, de se poser des questions et d'exprimer tout haut ce qui se passe dans notre tête pendant la lecture.

Par exemple, on peut réfléchir ouvertement à l'aide des questions comme les suivantes :

Pourquoi l'auteur choisit-il de nous présenter un personnage de cette manière ?

Qu'est ce que cet indice pour apprend sur le personnage?

Qu'est-ce qui me prouve qu'un personnage a telle caractéristique?

(ex. : peureux, triste, méchant, etc.). » (Ibid:8)

Et pour atteindre le but de la lecture il faut faire selon Sophie LAVOIE le questionnement réciproque de la manière suivante :

« Si l'objectif de la lecture partagée est de rendre les élèves autonomes, celui du questionnement réciproque est de faire davantage appel à leur contribution. Il s'agit pour l'enseignant de montrer comment dialoguer avec le texte et de donner ensuite la responsabilité à un élève. Les objectifs poursuivis sont de prédire, de questionner, de résumer et de clarifier le texte.

- **Prédire**

Anticiper le déroulement du texte à partir des éléments qui sont connus (titre, passages du texte déjà lus, etc.)

- **Questionner**

Formuler des questions de compréhension à propos de ce qui vient d'être lu.

- **Résumer**

Lire un passage du texte. (Ce peut être un paragraphe à la fois.)

Relever les idées importantes.

Comparer les éléments qui avaient été anticipés aux événements réels du texte.

- **Clarifier**

S'entraider pour trouver des réponses aux questions posées.» (Ibid:9)

2 Les problèmes rencontrés lors de l'exploitation des textes littéraires dans le cours de langue

Les apprenants du français langue étrangère trouvent des difficultés pour lire un texte littéraire, car ces derniers sont souvent jugés difficiles d'accès et trop éloignés d'une pratique effective de la langue. De ce fait l'une des objections faites à l'activité de lecture littéraire en classe de FLE est le niveau de langue des débutants. Or, on ne peut pas nier les apports linguistiques des textes littéraires et

leur rôle dans l'apprentissage du vocabulaire, des tournures grammaticale et stylistiques, et de renforcer les connaissances.

L'enseignant de FLE peut, lui aussi, rencontrer des difficultés lors de l'exploitation du texte littéraire. La lecture des textes littéraires exige une compétence littéraire.

« *La vérité gênante pour le professeur de littérature est que la littérature ne s'enseigne pas. Tandis qu'on sort, en principe, d'une classe d'arithmétique ou de dessin, capable de calculer et de dessiner. On ne sort pas d'une classe de lettres capable d'écrire, même en théorie...* » (Dobrovsky, 1971: 16).

Pour résoudre ce problème, l'enseignant peut faire acquérir la compétence littéraire par la fréquentation des œuvres sélectionnées. En fait, le caractère spécifique de la langue littéraire est indéniable, mais cela ne doit pas aboutir à cette fausse conception qu'elle est étrangère à la réalité linguistique. Elle est un outil de référence accessible, qui donne le pouvoir de comprendre le monde et d'y prendre sa place. Ainsi, l'utilisation du texte littéraire peut aider à développer différentes catégories de savoirs :

Linguistiques, socio-historiques, culturels, stylistiques et rhétoriques, discursifs etc. : comme Artuñedo et Boudart nous indiquent, « un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait qu'il permet de développer [...] des compétences à la fois de lecture et d'écriture » (2002 : 52).

La plupart des enseignants et apprenants regardent seulement le texte littéraire comme un fournisseur de mots, un document pour l'étude et la compréhension du culturel et de l'interculturel, mais elle est un endroit propice d'observation et de réflexion progressive sur les techniques d'écriture et de réécriture en situation, et par conséquent, lieu d'un discours métalinguistique.

L'enseignant doit motiver les apprenants dans leur prise de contact avec le texte en leur faisant découvrir des outils d'analyse pour favoriser leur autonomie. Annie ROUXEL dans son livre *Enseigner la lecture littéraire* explique que :

« *le fait de susciter chez les élèves des interrogations sur le pourquoi des textes, sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils renvoient, sur les questions auxquelles ils répondent, représente déjà une manière de les impliquer dans cette communication particulière qu'est la littérature et contribue en partie à construire leur réception* » (ROUXEL, 1996, 198).

Il semble donc important de proposer des tâches d'apprentissage qui correspondent au support choisi, et inversement. La finalité de la lecture, dans la première étape, doit être la compréhension qui doit faciliter l'accès à la construction du/des sens.

Nous disons pour conclure ces propos que, dans l'optique d'une utilisation en formation linguistique, il est souhaitable d'introduire la littérature dès les premiers

niveaux : débutant, faux débutant et intermédiaire. Pour cela, il faudra utiliser une approche globale du texte en privilégiant des activités de lecture littéraire, au détriment d'activités d'analyse littéraire : l'apprenant doit "apprendre à comprendre", il doit donc être capable d'élaborer un sens.

Ainsi PEYTARD affirme qu' :

"On aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du cours de langue, un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques" (Peytard, 1982: 91-103).

3 Travailler la compréhension du texte littéraire

Comprendre un texte littéraire, c'est avoir la capacité de développer des stratégies cognitives particulières : mémoriser, anticiper, analyser, déduire, réfléchir. Dans son ouvrage intitulé *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Ginette BARBE explique que l'apprenant peut s'approprier des stratégies pour comprendre par ce qui suit :

- **L'anticipation** : émettre des hypothèses et les valider par des retours au texte, aux illustrations.
- **La flexibilité** : faire évoluer son point de vue grâce aux échanges.
- **La clarification** : combler les blancs du texte. (Inférences)
- **La révision** : revenir sur sa représentation initiale.
- **Les références** : faire des liens avec des connaissances culturelles.

Autrement dit, si le jeune lecteur arrive à distinguer et à suivre les personnages, à repérer les intentions et les relations de ces personnages entre eux, à interpréter le rapport texte/image et à Identifier le narrateur, il pourra développer des capacités à tirer des informations précises et à résoudre les difficultés de la compréhension de l'écrit littéraire en se construisant une représentation mentale du sens.

La compréhension du texte littéraire commence quand le lecteur cherche les données implicites et explicites dans le texte. Sophie Lavoie explique :

« Concrètement, comprendre un texte à partir des informations explicites, c'est pouvoir relever les éléments importants tels que les événements de l'histoire, les descriptions des personnages. On peut le faire l'aide de questions ouvertes ou fermées. Pour travailler les informations implicites du texte, il existe trois types d'inférences :

- Les inférences logiques réfèrent à des informations comprises dans le texte.
- Les inférences pragmatiques sont plus personnelles, elles font appel aux connaissances et aux stéréotypes du lecteur.

- *Les inférences créatives sont du même ordre que les inférences pragmatiques, mais elles sont utilisées par un faible nombre de lecteurs puisqu'elles demandent des connaissances antérieures plus précises sur un sujet en particulier.* » (p:4)

Sophie LAVOIE insiste sur un point essentiel : les élèves doivent comprendre premièrement le texte littéraire de la même manière : « *les élèves devraient avoir la même compréhension d'un texte. C'est seulement au niveau de l'interprétation qu'ils commenceront à émettre leurs propres hypothèses et que des différences pourront apparaître dans la façon d'interpréter le texte. En d'autres termes, la compréhension d'un texte renvoie à ses éléments objectifs (explicites) alors que l'interprétation renvoie davantage à ses éléments subjectifs (implicites).* » (Ibid:6)
Il faut se rappeler comme on a déjà citée que la compréhension et l'interprétation sont deux de quatre opérations complémentaires de la lecture littéraire.

La compréhension générale du texte littéraire commence quand l'apprenant (le lecteur) pose des questions de types : « *Qui ? Où ? Quand ? Quel est le problème ? Qu'arrive-t-il ? Quelle est la solution ?* »

Voici des exemples de questions à poser à la suite de la lecture complète d'un livre:

Où et quand les événements ont-ils lieu et qui était en cause ?

Quel événement a fait démarrer l'histoire ?

Quelle a été la réaction du personnage principal à cet événement ?

Qu'a fait le personnage principal en réaction à ... ?

Quel a été le résultat, la conséquence de l'action du personnage

Principal ?»

Pour mieux saisir le message d'un texte littéraire en langue étrangère il faut comprendre les éléments littéraires suivants :

- L'intrigue qui est le continue de 'histoire.
- La séquences des événements qui est l'ordre dans lequel les événements de l'histoire passent.
- Le temps et le lieu.
- Les personnages de l'histoire.
- Le point de vue ou l'énonciation.
- Le thème ou le message que l'auteur veut transmettre à partir cette histoire.
- Le style de l'auteur et son façon d'exprimer ses idées.

Pour le rôle du professeur dans le processus de la compréhension du texte littéraire, la compréhension du texte littéraire comme un processus a besoin de professeur expérimenté, capable à guider l'étudiant à saisir le concept du texte littéraire.

Nous lisons dans le n° 422 des *Cahiers pédagogiques de l'Académie de Grenoble*, un article intitulé « Apprendre à comprendre des textes écrits » :

« Dans la plupart des classes que nous observons, les enseignants expérimentés conduisent très habilement les temps de découverte pour aider les élèves à comprendre les textes qu'ils leur soumettent. Ils définissent la tâche et le but de la lecture, expliquent le vocabulaire et donnent des informations sur l'univers de référence. Puis ils segmentent le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement, reformulent ou font reformuler les idées essentielles, expliquent les mots, les phrases, les expressions, aident à mettre en lien les différentes informations. Ils sollicitent des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et guidant la lecture à rebours, etc. Les maîtres s'emploient donc à rendre le texte compréhensible par tous les élèves. Et quand ils ont atteint ce but dans cet espace dialogué, ils passent à un autre texte.

Si ce type de pratiques aide sans conteste les élèves à comprendre chacun des textes proposés et à acquérir des connaissances sur le monde, il ne les aide pas à mieux apprendre à comprendre puisque l'essentiel de l'activité est pris en charge par l'enseignant et fait rarement l'objet d'une explicitation portant sur les stratégies (ce sont davantage les contenus qui sont explicités). Aussi, quand les élèves se retrouvent seuls et qu'ils n'ont plus le guidage du maître, ils ne comprennent pas mieux les textes nouveaux, ne maîtrisant toujours pas les stratégies qui sous-tendent la compréhension.»²

Or, la compréhension implique une part de responsabilisation de l'apprenant. C'est à lui qu'incombe d'autres tâches, celle de la mobilisation de connaissances antérieures et de la mise en relation et l'intégration des informations nouvelles avec celles qui sont déjà disponibles.

" → Comprendre nécessite de faire des inférences (de compléter ce qui est explicite) en s'appuyant sur ses connaissances

→ Comprendre nécessite d'améliorer la reconnaissance et le traitement des mots écrits :

- Par la mémorisation de la forme écrite d'un certain nombre de mots rencontrés au cours de ses lectures mais surtout au cours de temps d'écriture.
- Par la mémorisation de syllabes ou d'éléments constitutifs des mots (plus petite unité porteuse de sens) en s'appuyant particulièrement sur les fréquences.
- Par l'apprentissage des correspondances entre unités phonologiques et orthographiques.

→ Comprendre nécessite d'améliorer le traitement des anaphores

→ Comprendre nécessite d'améliorer le traitement des connecteurs

² Cèbe et R. Goigoux dans « Apprendre à comprendre des textes écrits » - N° 422 Cahiers pédagogiques. www.ac-grenoble.fr/.../doc_Travailler_la_comprehension

→ Comprendre nécessite également de développer :

- *La mémoire à court terme (mémoire de travail) qui est une caractéristique individuelle que l'on peut entraîner. Il faut, en effet, que les informations entendues ou lues puissent être mémorisées pour être traitées et mise en relation avec de nouvelles informations*
- *La vitesse de lecture.*
Si la vitesse de lecture est trop lente, il est plus difficile de garder en mémoire ce qui a été lu." (Ibid.)

Les activités que l'enseignant peut mettre en œuvre pour mieux travailler la compréhension des textes littéraires consistent à :

- Lire le texte et noter l'enchaînement des actions, l'évolution de l'histoire, découvrir le contenu.
- Reconstituer le texte et faire un résumé avec des mots propres à l'étudiant.
- *Inventer une suite ou un dialogue qui ferait suite au texte lu.*
- *Choisir entre plusieurs propositions la meilleure phrase titre ou résumé.*
- *Raconter l'histoire individuellement en se servant d'illustrations déjà organisées chronologiquement.*
- *Insérer un extrait manquant.*

4 Le Questionnaire :

Le questionnaire que nous avons élaboré pour mesurer l'impact de la lecture de jeunesse sur la formation culturelle et linguistique de l'apprenant servira d'appui pour l'intégration de la littérature de jeunesse en classe de Fle. Il permettrait également de savoir si la littérature de jeunesse peut être utilisée comme support authentique capable d'enrichir les connaissances linguistiques et extralinguistiques des apprenants.

Ce questionnaire est anonyme et les données resteront confidentielles. Elles seront analysées et dépouillées dans le but de faire un état des lieux réels de la place de la littérature de jeunesse chez les apprenants Libyens.

On essayera tout d'abord de connaître les facteurs qui effectuent sur l'apprentissage de jeunesse, il se constitue de 30 questions, 50 étudiants répondent à ce questionnaire qui est divisés en quarts catégories.

Les quatre catégories sont :

- L'influence de la famille.
- La lecture des jeunes.
- Les études universitaires.
- La culture générale.

❖ **Questionnaire sur le rôle de la lecture sur la formation de l'apprenant**

Dans le cadre de la préparation de mon mémoire de Master, j'ai réalisé ce questionnaire pour identifier les compétences de lecture développées par la littérature de jeunesse chez les étudiants du département de français.

Je vous prie donc de bien vouloir répondre, le plus sincèrement possible, à ce questionnaire en cochant la case qui correspond le mieux à votre choix.

Les résultats récoltés par vos réponses ne serviront qu'à valider ou infirmer la pertinence de mes questions. Toutes les données seront anonymes, et confidentielles.

Nous vous remercions de votre collaboration.

1. Quand vous étiez petit(e), votre grand-mère vous racontait-elle des histoires ?

- oui
 non.

2. Connaissez-vous Cendrillon, Blanche - Neige, Le Petit Chaperon Rouge ?

- oui
 non

3. Si vous avez répondu par "oui" à la question précédente, comment avez-vous découvert ces contes ?

- vos parents vous les ont racontés en arabe
 vous les avez lus en arabe quand vous étiez petit(e)
 vous les avez vus sous forme de dessins animés .

4. Dans la maison où vous êtes né(e), y avait-il des livres (aviez-vous une bibliothèque)?

- oui, avec des centaines de livres
 oui, mais quelques livres seulement
 non.

5. Vos parents ont-ils l'habitude de lire ?

- oui
 non

6. A l'âge adolescent, aimiez-vous lire (aviez-vous une bibliothèque personnelle)?

- oui
 non.

7. Si vous avez répondu par "oui" à la question précédente, quel genre de livres aviez-vous ?

- des livres pour enfants (contes, bandes dessinés, etc.)
 des romans
 des livres divers

8. Chaque mois, vous lisez :

- 1 à 2 livres
- des magazines
- je ne lis pas

9. Les Contes des Mille et Une Nuits sont ...

- Arabes
- Africains
- je ne sais pas

10. Dans les fables de La Fontaine, qui voulait se faire aussi gros que le bœuf ?

- La grenouille
- La cigale
- je ne sais pas

11. Qui était la plus imprévoyante : la cigale ou la fourmi ?

- La cigale
- La fourmi
- je ne sais pas

12. Astérix est:

- Un acteur
- personnage de dessins animé
- je ne sais pas

13. Comment s'appelle l'ami de Tom Sawyer ?

- Oliver Twist
- Huckleberry Finn
- je ne sais pas

14. Pinocchio est ?

- un personnage d'un [conte de fées](#) moderne de la [littérature pour enfants](#)
- un personnage de dessins animés
- je ne sais pas

15. Maupassant est connu par ses :

- romans
- nouvelles
- je ne sais pas

16. Qui a écrit Les lettres de mon moulin ?

- Marcel Pagnol
- Alphonse Daudet
- Je ne sais pas

17. Quel est le jour préféré de Robinson Cruséo ?

- Lundi
- Vendredi
- je ne sais pas

18. Quel écrivain intitula ses souvenirs d'enfance : La Gloire de mon père et Le Château de ma mère ?

- Marcel Pagnol
- Alphonse Daudet
- je ne sais pas

19. Qui a écrit *Le Grand Meaulnes* ?

- Alain-Fournier
- Raymond Radiguet
- Je ne sais pas

20. *De l'autre côté du miroir* est la suite de quelle histoire célèbre ?

- Blanche-Neige
- Alice au pays des merveilles
- Je ne sais pas

21. *Dans 20 000 lieues sous les mers, qui est le Capitaine du Nautilus ?*

- Pierre Aronnax
- Némoto
- Je ne sais pas

22. *Comment s'appelle le pays des petits hommes que rencontre Gulliver ?*

- Brobdingnag
- Lilliput
- je ne sais pas

23. *Comment se nomme le jeune garçon qui gagne un ticket de loterie lui permettant de visiter l'usine de Willy Wonka dans *Charlie et la chocolaterie* ?*

- Charlie Bucket
- Charlie Weasley
- je ne sais pas

24. *Comment s'appelle le singe de Tarzan ?*

- Cheeta
- Shanti
- je ne sais pas

25. *Qui a écrit *Charlie et la chocolaterie* ?*

- H.G. Wells
- Roald Dahl
- je ne sais pas

26. *Qui a écrit *Vendredi ou la vie sauvage* ?*

- Michel Tournier
- Marcel Aymé
- je ne sais pas

27. *Qui a écrit *Le petit prince* ?*

- Antoine de Saint-Exupéry
- Jean Giono
- je ne sais pas

28. *Qui a écrit *Harry Potter* ?*

- J.K Rowling

A. Huxley

je ne sais pas

29. Il s'agit d'un triangle amoureux entre une humaine, un vampire et un loup-garou :

À la croisée des mondes

Twilight

je ne sais pas

30. Le Seigneur des anneaux est :

un roman adapté au cinéma

un film

Je ne sais pas

3. Analyse des résultats obtenus

3 1 L'influence de la famille :

La première catégorie analysée est celle concernant l'influence de la famille. Ce point discute le niveau éducatif et culturel de la famille et son rôle sur le développement des compétences linguistiques et culturelles de l'enfant.

Annie FEYFANT, écrit dans l'introduction de son article : *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire* : « C'est sans doute une évidence de dire que la famille est le « premier système social », par lequel le jeune enfant acquiert et développe des compétences cognitives et sociales. » (p.1)

Elle ajoute, quelques pages plus loin :

« Les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. La présence de livres, la lecture d'un quotidien, la possession et l'utilisation d'un ordinateur par les parents favorisent une scolarité sans redoublement. » (Ibid :4)

Ceci est bien vrai, car nous avons constaté lors de l'enquête que 78.8% des apprenants interrogés ont une influence familiale. Le rôle des parents éduqués, leurs pratiques culturelles, l'environnement, le statut social ont un effet très important dans Leur formation.

2 Les lectures de l'adolescence :

L'enquête nous a montré également que, parmi les activités pratiquées par les adolescents, la lecture n'occupe pas une grande place. Il n'y a eu que 31% de l'ensemble des étudiants interrogés qui s'intéressaient à la lecture quand ils étaient plus jeunes.

En effet ce phénomène devient très fréquent :

« Pour beaucoup de jeunes, la lecture apparaît comme démodée et réservée aux « intellos » ou aux filles. Elle semble comme en décalage avec les valeurs du présent, et le fait qu'elle soit portée et encouragée par l'école et par les parents n'incite pas forcément à s'y intéresser ! De plus, la lecture est fondamentalement une activité individuelle, alors que l'adolescence est une période où l'intégration dans un groupe est primordiale : « Le grand lecteur est considéré comme un peu fayot et perdu pour ses copains » (Daubigny, 2008 :3)

Voici un autre témoignage :

« On se figure souvent que durant la période de l'adolescence, la majorité des jeunes se détournent du livre. Il est certain qu'ils rejettent tout ce que ce dernier représente : l'école, l'autorité, le sérieux, la solitude. Durant cette période de recherche de soi et d'affirmation de sa personnalité, la lecture est désacralisée. Les adolescents préfèrent en effet se tourner vers des pratiques plus sociales en cherchant par exemple à intégrer un groupe de pairs et à en adopter les goûts musicaux, cinématographiques et vestimentaires. »³

3 Les manuels universitaires :

Pour cette troisième catégorie, les résultats révèlent que 20% des étudiants interrogés disposent d'un manuel de lecture. Les 80% qui restent n'ont jamais eu de support de lecture littéraire (un ouvrage intégral) dans leur programme d'études.

Alors qu'on sait parfaitement que la qualité des études contribue d'une manière directe à développer l'individu sur tous les niveaux :

« L'éducation joue un rôle très important dans la formation de l'individu, dans son épanouissement et sa préparation pour l'avenir, en lui inculquant les compétences requises et en renforçant ses capacités et ses prédispositions innées. »⁴

3.4 La culture générale :

A partir des résultats de l'enquête, nous avons relevé que les lecteurs réguliers et ceux qui ont une bonne culture générale ne constituent que 27% seulement des étudiants interrogés.

La culture générale est aussi un facteur essentiel de la formation du jeune universitaire.

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent

³Caillon, Roxane. Les adolescents et la lecture Université Paris XIII, 2007-2008.

⁴www.men.gov.ma/sites/CollectionDocuments/Recueil.pdf.

une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »⁵

La culture générale comprend les différentes connaissances scientifiques et humanistes tel que les sciences, l'astronomie, la psychologie, les mathématiques, la géographie, l'histoire, la littérature, la philosophie, la musique, l'art, le cinéma, le sport, etc.

Pour terminer, nous disons que la lecture, en général, est une affaire de famille. Plus les parents sont éduqués, plus importante est l'intérêt porté au culte du livre et à la culture sous ses différents aspects. En outre, les raisons du manque d'intérêt chez les jeunes pour la lecture sont liées à la faiblesse de la production de livres destinés à la jeunesse, dans le monde arabe et en Libye en particulier.

Conclusion

Dans la recherche littéraire, la littérature de jeunesse est considérée comme un domaine nouveau et difficile à aborder en raison de la rareté des ressources et d'études académiques approfondies sur ce sujet. Nous avons pourtant opté pour l'étude de ce genre vu son importance majeure quant à la formation de la personnalité de l'apprenant de tout âge.

Nous avons débuté notre étude par un aperçu historique portant sur l'évolution du terme de la littérature pour mieux cerner la place de la littérature de jeunesse dans cette histoire. Nous avons mis l'accent également sur la terminologie spécifique en rapport avec ce domaine et les différentes méthodologies et approche du FLE. Une attention particulière a été accordée à l'approche par compétences où l'apprenant s'implique dans sa formation linguistique et culturelle.

Beaucoup de questions ont été posées à travers les trois chapitres qui constituent ce modeste travail sur les intérêts des jeunes lecteurs, ainsi que sur les méthodes d'enseigner la littérature de jeunesse en langue étrangère.

Toutes ces questions sont en effet au cœur des inquiétudes des personnes engagées dans l'enseignement des langues étrangères (responsables pédagogiques, administratifs, concepteurs de programmes, universitaires, professeurs, étudiants, etc.) C'est pourquoi, nous avons jugé nécessaire de connaître avant tout la place de la lecture, comme une activité productive et extrêmement utile chez les jeunes pour construire une idée plus claire sur leurs goûts et leurs besoins. Ceci nous a aidés à choisir des livres ayant un contenu pédagogique qui réponde à leurs exigences langagières, leurs désirs, mais aussi aux objectifs éducatifs.

⁵ Déclaration de [Mexico](#) sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

Pour ce qui concerne l'exploitation de la littérature de jeunesse en langue française comme un moyen d'enseigner la langue à l'université, on note que cette branche de littérature est loin de construire une priorité pour les professeurs de littérature ou de didactique. De plus, on assiste à un manque d'outils adaptés à ce genre de travaux. On n'oublie pas aussi que l'absence des maisons d'édition qui prennent en charge la publication des livres pour les enfants ou les jeunes entrave les actions menées dans les écoles pour inciter ces jeunes personnes à lire.

Les résultats obtenus, à travers la présente étude, nous ont permis de confirmer notre hypothèse du départ que les apprenants ayant de bonnes performances linguistiques en langue étrangères par rapport aux autres apprenants sont des lecteurs réguliers et ont déjà été lecteurs quand ils étaient plus jeunes (entre 8 et 12 ans). Par contre, ceux qui ont des performances faibles ne s'intéressent pas à la lecture.

Nous avons pu remarquer également que la production culturelle (littérature, cinéma, théâtre, expositions, media) visant principalement les jeunes ou l'enfance, ici en Libye, est ignorée, ce qui entraîne l'absence quasi-totale du marché de la littérature de jeunesse en langue arabe et l'absence totale du marché de la littérature de jeunesse en langue française. De plus, les livres importés coûtent trop cher pour les apprenants et les bibliothèques publiques n'ont pas de rôle effectif dans le mouvement culturel et éducatif de la société. La solution est donc d'inciter les jeunes apprenants à lire à travers la construction des bibliothèques, centres culturels, maison d'édition et des marchés de littérature de bonne qualité.

Travailler la littérature française en classe de langue est un sujet qui mérite un réel intérêt dans le contexte de l'enseignement. La richesse de la littérature française est un fait établie et incontestable. D'une part, elle est pleine de grands noms, et un grand nombre d'apprenants désirent connaître des écrivains français pour établir un rapport entre la culture de leur pays et celle de la France. D'autre part, la lecture des textes littéraires propose à l'apprenant un répertoire d'informations et de connaissances qu'il utiliserait dans le processus de production.

La littérature de jeunesse est donc une discipline précieuse pour la formation linguistique et sociale des jeunes-gens. Elle peut les inciter à des lectures plus longues et amener même les non lecteurs vers les livres. C'est pourquoi, la lecture doit être en tête des pratiques culturelles dans nos classes de Fle.

Pour terminer, je reprends ces termes bien significatifs de Roland BARTHES :

« Si, par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciples devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire » (Barthes, 1978, 45).

L'espace littéraire est en effet un espace de liberté et de plaisir. La lecture de textes littéraires permet d'acquérir de multiples compétences. Malheureusement, l'utilisation du texte littéraire dans les méthodes de langue ne repose pas sur une véritable recherche théorique et pratique. « *Aider les étudiants à lire la littérature plus efficacement c'est les aider à développer comme individus et c'est développer leurs relations avec les gens et les institutions qui les entourent* » (Carter, 1991: 3).

Dans cette perspective, j'invite les apprenants et les enseignants de langues étrangères à s'ouvrir sur de nouvelles pratiques de classe par l'utilisation des textes littéraires, qui abordent les thèmes de notre temps, présentés par des outils modernes afin d'accéder comme le dit Barthes, au "*plaisir de lire*".

Bibliographie

a. Les ouvrages de références

1. ARTUÑETO, B. et L. BOUDART : "Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE". In FIGUEROLA, M. C. et alii (eds.) : La lingüística francesa en el nuevo milenio et Lleida : Milenio /Université de Lleida.2002.
2. BERTRAND, Olivier. Diversités culturelles et apprentissage du français (Approche interculturelle et problématiques linguistiques), Palaiseau : Les Editions de l'Ecole Polytechnique, 2004.
3. BLAMPAIN, Daniel. La Littérature de jeunesse pour un autre usage, Paris : Nathan- Labor, 1979.
4. CONSEIL DE L'EUROPE (2000). Le cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strassbourg. : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
5. CORNAIRE, Claudette et GERMAIN, Claude. Le point sur la lecture Paris : CLE International, 1999.
6. COURTILLON, J. Élaborer un cours de FLE. Paris : Hachette Français langue étrangère.2003
7. GAUTHEROT, Michèle. Enseigner la littérature de jeunesse au cycle1, Lille : Publication de l'Académie de Lille, 2009.
8. LAVOIE, Sophie. Apprécier des œuvres littéraires dans l'Ecole éloignée en réseau (EER), Québec : l'Université de Québec, 2005.
9. MAZAURIC, Catherine. "De la langue maternelle aux mots étrangers" in Diversités culturelles et apprentissage du français, Palaiseau : Les Editions de l'Ecole Polytechnique, 2004.
10. NERES-CHEVREL, Isabelle. Littérature de jeunesse, incertaines frontières, colloque de Cerisy-la-Salle [du 5 au 11 juin 2004],
11. PEYTARD, J. et alii (1982). Littérature et classe de langue (Fie). Paris : Hatier- Crédif PEYTARD, J. (1986).
12. ROUXEL, Annie. Enseigner la lecture littéraire, Presses Universitaires de Rennes, 1996.
13. SABLE-DELVERT, Catherine. La littérature en FLE, un vecteur d'apprentissage de la diversité, Palaiseau : Les Editions de l'Ecole Polytechnique, 2004
14. TSIMBIDY, Myriam. Enseigner la littérature de jeunesse, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2009.

b. Articles

1. CEBE et R. GOIGOUX dans « Apprendre à comprendre des textes écrits » - N° 422 Cahiers pédagogiques de l'académie de Grenoble. www.acgrenoble.fr/.../doc_Travailler_la_comprehension.

2. Christophe EVANS et Françoise GAUDET, « La lecture de bandes dessinées », Culture études 2/ 2012 (n°2), p. 1-8 www.cairn.info/revue-culture-etudes-2012-2-page-1.htm.
3. DAUBIGNY, Louise. La littérature de jeunesse, IUFM Tours-Fondettes, Décembre 2008. http://aristide.12.free.fr/IMG/pdf/La_litterature_de_jeunesse.pdf
4. DOUBROVSKY, Serge. L'Enseignement de la littérature, avec [Tzvetan Todorov](#) Paris: [Plon](#) 1971.
5. http://ecoles.ac-rouen.fr/stvalery/peda_litteratured.php
6. www.etudes-litteraires.com/stylistique.php
7. GERVAIS, B. A l'écoute de la lecture, Montréal : VLB éditeur. 1993 et Lecture littéraire et explorations en littérature américaine, Montréal : Reperes, N°19/1999.
8. LETAFATI, Roya et MOUSSAVI, Hadisseh. "La place du texte littéraire dans les méthodes de l'enseignement du FLE", Revue des études des langues française, N°4, Printemps-Eté 2011.
9. Malrot, Jean-Marcel. "L'enseignement précoce des langues étrangères ", 2008. www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues.html