

Enseignement-apprentissage de la littérature à l'école : vers le socle commun des références littéraires algériennes en langues nationales et étrangères

Leila MEDJAHED ^(1,2,3)

L'enseignement-apprentissage de la littérature a toujours été une problématique centrale dans la formation initiale des futurs enseignants à l'Université, et dans la conception et la production des programmes et des manuels scolaires dans le système éducatif. En Algérie, cette question commence à prendre de l'ampleur, dans le cadre de la réforme scolaire en cours, dont les initiateurs ont privilégié une entrée par les compétences¹. En ce sens, les nouvelles approches didactiques de la littérature constituent un domaine de réflexion où peuvent se dé-re-construire les paradigmes de la refonte pédagogique scolaire algérienne. Quelle est la place de la littérature et particulièrement des littératures algériennes comme un objet « enseignable » et quels sont ses modes d'enseignement en classe de langues dans le système éducatif algérien ?

Dans le cadre de cet article, nous nous interrogerons sur les notions de lecture scolaire et de lecture littéraire, comme concepts à la fois fondamentaux et opératoires en contexte institutionnel, afin d'analyser les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la littérature algérienne dans les dispositifs didactiques actuels. L'acte pédagogique de la lecture implique

(1) École Normale Supérieure de Bouzaréah, Alger, 16 000, Alger, Algérie.

(2) Université de Mostaganem, Laboratoire ELILAF, 27 000, Mostaganem, Algérie.

(3) Unité de Recherche Système de Dénomination en Algérie (RASYD)/CRASC, 09 100, El Affroun-Blida, Algérie.

¹ Sur cette question voir le *Référentiel général des programmes*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2009.

préalablement d'identifier les compétences spécifiques à la compréhension de l'écrit et la démarche didactique à mettre en œuvre, dans les programmes et les manuels de langues (découpage en séquences, en activités de langue, de lecture, d'écriture). Il exige surtout de mettre en perspective et de disposer d'un socle commun de références littéraires nationales, puisant dans le patrimoine culturel algérien (productions littéraires et artistiques). Dans cette perspective, nous essayerons de définir les critères présidant d'une part à l'élaboration de cette mise en réseau de textes littéraires algériens, d'autre part à l'acquisition de compétences culturelles, particulièrement littéraires, qui sont primordiales et prioritaires dans la construction d'une culture scolaire commune.

De la lecture littéraire à la lecture scolaire

L'élaboration d'un socle commun des références littéraires nationales suppose à la fois la stabilité et le dynamisme dans sa structuration. D'un côté, les références nationales doivent servir de base pour mettre en avant un patrimoine national riche en ses expressions plurilingues et pluriculturelles, dans l'optique de mettre en place une culture scolaire commune et partagée par tous les élèves algériens. D'un autre côté, les références ne doivent pas être une liste figée, sacralisée, cédant sous le poids de l'hommage à des productions dites classiques. Tout hommage abusif se transforme en une transmission élitiste qui pourrait exclure des œuvres, piégé par une vénération excessive de l'héritage littéraire national. D'une génération à l'autre, la littérature algérienne a su capter l'attention, voire l'enthousiasme de son lectorat de tout âge. Entant qu'instance de légitimation, l'école participera à la formation d'un citoyen algérien fier de son patrimoine culturel, tout en étant en harmonie avec son époque². Une réflexion approfondie s'impose, par ailleurs, sur les possibilités méthodologiques de l'adaptation des deux concepts clés, dans toute approche didactique de la littérature : la lecture

² Sur ce sujet voir Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'Art*. Paris : Editions du Seuil.

scolaire et la lecture littéraire, souvent présentées en opposition dans les discours théoriques.

La lecture scolaire est définie comme « ce qui est reconnu comme faisant partie du corpus littérature par l'école et conjointement le mode de consommation de ce corpus » (Goldenstein, 1983, p. 3-8). En ce sens, le texte littéraire doit s'adapter aux paramètres de toute pratique pédagogique, facilitant son appropriation par l'élève, au moyen de tous modes de sélection et de calibrage, et en s'adossant pour son exploitation à un appareillage didactique approprié.

La sélection des textes littéraires par un concepteur de support didactique ou de programme scolaire doit respecter les propriétés littéraires, les procédés esthétiques et/ou morales de l'œuvre, mais également elle doit faciliter à l'enseignant de procéder à une lecture-compréhension approfondie des extraits, à partir d'une grille de lecture élaborée avec ses élèves. La lecture du texte littéraire est une activité langagière complexe, permettant à l'élève d'extraire et de comprendre le sens, et de susciter une réflexion à la fois individuelle et collective en classe.

Or, la notion de « lecture littéraire » reste problématique dans les recherches en didactique du texte littéraire, où elle est difficile à distinguer de la « lecture méthodique » (dite aussi « analytique ») et de la « lecture cursive ». La lecture littéraire vise particulièrement la représentation du lecteur-sujet dont l'acte de lecture est déterminé par les fondements anthropologiques de son environnement socioculturel. Le concept « de la lecture littéraire » a été introduit par Michel Picard en 1984, lors d'un colloque à Reims. Il est repris par les didacticiens dans le premier numéro de la revue *Lecture littéraire* lancée par Vincent Jouve. Il a permis alors d'envisager la lecture comme un processus qui implique trois pôles fondamentaux : l'auteur, le texte et le lecteur. L'œuvre n'est pas un système clos, elle prend son sens de l'ensemble des lectures effectuées, d'une époque à l'autre, par les différents lecteurs, dans un processus de prolifération continue.

Umberto Eco a insisté sur l'interaction entre les deux instances auctorale (celle de l'auteur) et lectorale (celle du lecteur), dans une

perspective de construction conjointe du sens de l'œuvre lue. Dès lors, la lecture est une expérience active, motivante, devant répondre aux préoccupations existentielles de tout lecteur, en fonction de son âge, de son niveau d'instruction, de son capital linguistique et culturel, de manière différente d'une aire géographique ou d'une ère à l'autre. En ce sens, la didactisation du texte littéraire implique la prise en considération du rapport étroit entre le « monde éthique et référentiel » (Maingueneau, 2004, p. 89) du lecteur et les situations d'énonciation littéraire de l'œuvre, afin de garantir l'optimisation de l'enseignement-apprentissage de la lecture, en facilitant l'accès au sens par l'ensemble des élèves.

La lecture permet de développer les compétences de l'élève, aux niveaux cognitif et social, tout en lui permettant de faire valoir ses acquis (ses savoirs et ses capacités) dans l'expression de ses émotions et de ses sentiments. Cet aspect est négligé dans les pratiques enseignantes, en Algérie, qui sont souvent focalisées sur l'enseignement forcené des ressources linguistiques, des typologies textuelles, occultant de ce fait les variables contextuelles, les données anthropologiques et les spécificités de l'écriture littéraire.

L'écart qui se creuse entre les filles et les garçons³, observé aussi dans le système éducatif algérien, relève manifestement du manque d'ancrage des enseignements dispensés dans le contexte culturel local ou national et dans l'environnement immédiat des élèves. Ce désancrage aboutit souvent à la perte du sens de l'acte de lecture. De tempérament plus rebelle, les garçons exigent, sans doute, une dé-sémantisation et une re-sémantisation de l'activité lecture-écriture, qui est à construire sur des repères symboliques et des ancrages référentiels, socioculturels signifiants au sein de leur environnement. En effet, « L'apprentissage revêt un sens pour autant qu'il [...] procure [à l'apprenant] un certain plaisir, pour autant qu'il réponde à son désir d'exister en lui permettant de prendre place parmi les autres et dans la société, de se valoriser, de participer à qui se passe autour de lui, de vivre quelque chose

³ Voir sur ce sujet, l'étude réalisée dans le cadre du programme PISA, <http://www.observateurocde.org/f>, consulté le 09/02/2018.

qui l'intéresse et intéresse aussi les autres. Mais l'enseignant sait bien qu'en réalité, apprendre exige des efforts soutenus. Il le rappelle à ses élèves, il les aiguillonne, oubliant parfois que l'apprentissage ne peut s'effectuer en l'absence de tout plaisir » (Maingueneau, 2004, p. 89).

L'enseignement/apprentissage de la littérature vise l'installation d' « une compétence interprétative » (Rosier, 2000, p. 56), usant d'un « mode d'approche des textes qui obéirait à des constantes » (Rosier, 2000, p. 56). L'enseignant doit intégrer cette signifiante inhérente à toute interprétation des textes littéraires dans les critères de choix des extraits littéraires. Or, les modalités de la réception du texte littéraire par l'élève dépendent souvent des contenus linguistiques et culturels de l'œuvre lue. Le choix des productions littéraires algériennes en langues nationales et en français, qui véhiculent à l'évidence des références culturelles proches de celles de l'élève, lui permet de vivre une vraie expérience littéraire. L'œuvre littéraire algérienne lui procure le plaisir d'apprécier des scénographies narratives, fictionnelles et discursives qu'il connaît ou reconnaît, surtout si elles sont bien choisies par les concepteurs des manuels et des documents d'accompagnement- comme les anthologies scolaires de littérature-, en classe de langues, en clubs de lecture, etc.

De ce fait, si la contextualisation de l'activité de lecture privilégie, dès les premiers moments de l'apprentissage des langues, les textes littéraires algériens, elle facilitera à l'élève l'accès aux différents modes de la réception esthétique, fondés sur « l'ancrage et le désancrage » du référent culturel et symbolique, sur la fonction référentielle et sur « la fonction poétique » de l'œuvre étudiée. La compréhension d'un texte littéraire requiert également la prise en compte par l'enseignant des liens qui s'établissent entre le lecteur et le texte, qui relèvent des « rapports passionnel et rationnel, [de]la subjectivité et l'intersubjectivité, [de] la centration sur un corpus restreint et l'accueil d'un corpus ouvert, [du] privilège accordé aux valeurs « modernes » et celui accordé aux valeurs « classiques », de tous ces pôles au sein d'un continuum[...] dans toute lecture » (Dufays, 2002, p. 9-10). La lecture littéraire demande la mobilisation des opérations cognitives sans omettre la dimension psychoaffective

indispensable à la « sensibilisation possible à la question de la valeur artistique » (Dumortier, 2001, p. 182). Elle appelle à la fois l'implication de l'élève/lecteur, par ses réactions et ses émotions, et de sa distanciation par des jugements ou des avis plus objectifs et argumentés. Ces en-jeux de l'identification et de la distanciation du lecteur s'appuient sur les ressources sociolinguistiques, symboliques et rhétoriques de sa compétence d'interpréter et d'évaluer de façon critique le texte lu.

Socle commun des références littéraires nationales

Toute démarche didactique en lecture scolaire repose sur un enjeu crucial qui est de parvenir à créer un réseau de références littéraires qui se répondent en écho ou en complémentarité d'un acte de lecture à l'autre, ce qui crée, comme l'ont montré les spécialistes de la théorie de la réception, la compétence fondamentale du lecteur-co-créateur (Jauss, 1978) du sens dans son interprétation de l'œuvre lue. Un lecteur est capable de lire et comprendre un texte, en s'appuyant sur ses différentes stratégies de lectures capitalisées, dans sa mémoire, à partir de ses expériences cumulées d'une année à l'autre. Cette capacité dépasse les objectifs souvent réducteurs de l'exercice traditionnel de l'explication de textes, exercice qui, dans le système éducatif algérien et d'une langue à l'autre (nationale et étrangère), a fait la preuve de sa stérilité.

La littérature algérienne est tellement riche particulièrement en arabe, en tamazight et en français, par la spécificité de ses thématiques et personnages, des styles d'écriture et des situations narratives, qu'elle offre une profusion d'extraits possibles pour toutes les finalités éducatives et les démarches didactiques. En prenant en charge cette littérature, l'école peut diversifier les éléments constitutifs d'un champ littéraire scolaire riche (fables, contes, romans et récits graphiques, pièces de théâtre, bande dessinée, poésie, etc.), en les adossant à une pratique didactique démultipliant et adaptant les objectifs et les stratégies de lecture. Il ne s'agit point d'un projet ambitieux mais d'une programmation réaliste progressivement planifiée par les encadreurs algériens (inspecteurs, enseignants, auteurs, critiques littéraires concepteurs

de programmes, de manuels et éditeurs) afin de tracer le parcours de la lecture de l'élève d'une année ou d'un palier à l'autre.

Dès lors, la mise en place de ce que nous avons appelé « le socle national des références littéraires algériennes » puisant dans les chefs-d'œuvre de la littérature algérienne écrite en langues nationales et étrangères, s'avère être d'une grande nécessité. Ce socle sera destiné aux pédagogues, enseignants, concepteurs de documents didactiques, aux parents d'élèves, avec comme objectif que l'élève, pendant toute sa scolarité lise les œuvres représentatives du patrimoine culturel et symbolique algérien et s'en imprègne. Il s'ouvrira ainsi naturellement à la production universelle dans tous les genres et les langues.

Cette première étape fondamentale s'impose afin de remédier dans toute urgence au retard accusé dans la mise en place d'un réseau de références littéraires nationales incontournables dans l'éducation et la formation culturelle des futurs citoyens. Par souci d'équité, il faut assurer à tout élève le droit d'être initié à sa culture, au « culte du beau » et au plaisir du texte, par le biais de l'enseignement de la littérature nationale et universelle, en écartant toute formation élitiste, en évitant de creuser un fossé entre les élèves privilégiés – ceux qui ont été préscolarisés et/ou dont les parents sont instruits – et les autres, issus des milieux défavorisés.

Les activités de lecture doivent également correspondre aux besoins éducatifs, culturels et linguistiques réels de l'École algérienne. Les critères de choix de ces références nationales dans le cadre du socle commun national algérien peuvent être énumérés comme suit :

1. Qualité littéraire (voire littérarité) du texte certaine ;
2. Périodisation allant de l'antiquité aux royaumes berbères, Juba II, Saint Auguste, Fronton, Tertullien et Apulée, aux différentes périodes : musulmanes, coloniales, postcoloniales, jusqu'à la décennie noire ;

3. Productions contemporaines et « extrême-contemporaines »⁴ ;

4. Productions à l'intérieur et au dehors du pays (exil, immigration, etc.) ;

5. Courants et mouvements caractérisant le champ littéraire algérien ;

6. Valeurs esthétiques et morales des œuvres ;

7. Variation des thèmes et genres selon la tranche d'âge, le sexe et les différentes régions du pays.

La représentation de tout élève de son Algérianité se fonde sur « une trame de solidarités historiques, [sur] le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel »⁵, tirant sa force de et dans la pluralité de ses langues et cultures.

Cela ne signifie nullement une volonté de prôner un esprit ethnocentrique ou une vision chauviniste de la culture nationale. L'enseignement de cette littérature contribuera à mettre en exergue des catégories littéraires émergentes produites en Algérie (particulièrement en langue tamazight et ses différentes variantes) dont la promotion linguistique, scientifique et littéraire est d'une grande importance dans le champ littéraire algérien : « la survie d'une langue de moindre diffusion est une question d'une grande sensibilité, car quand elle sera perdue, elle le sera non seulement pour ses locuteurs natifs, mais aussi pour l'humanité entière » (Dourari, 2015, p. 8), et en dehors de l'Algérie (les productions des auteurs issus de l'immigration). Toute nation se fonde sur trois paradigmes fondamentaux et indissociables : langues, cultures et littératures. D'où l'intérêt de renforcer par le biais de l'école le capital linguistique de l'élève, riche en langues maternelles

⁴ La notion de l'extrême contemporain désigne à la fois « une période » et une « problématique », car « l'extrême contemporain pourrait signifier ce qui se situe le plus près de nous – l'immédiatement contemporain, le présent –, mais dont nous pouvons nous éloigner par une distance critique et en interrogeant les limites (temporelles, philosophiques, littéraires) de ce que nous concevons ou acceptons comme faisant partie de notre contemporanéité », Havercroft, B et all. (2010). *Le roman français de l'extrême contemporain écritures, engagements, énonciations*. Montréal : Éditions Nota bene.

⁵ *Référentiel général des programmes*, Mars 2009, Commission nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale, p.1.

pratiquées dans son environnement immédiat. L'enseignement-apprentissage de la littérature permet de lutter contre une représentation de l'identité fondée sur les différentes formes de racisme, d'intégrisme, de communautarisme qui se nourrissent de la « réification de l'identité et donc sur le rejet du divers et de l'autre » (Abdellah-Preteceille, 2006, p. 42). L'Algérienité ne peut être figée dans une construction stable et immuable, car elle est profondément « soclée » dans ses ancrages anthropologiques ; elle est multiple et multipliée dans ses références symboliques, sociolinguistiques et historiques, au contact des cultures et civilisations qui ont vécu sur ses territoires, ou des rencontres avec elles. En effet, comme le souligne à juste titre Victor SEGALEN « ne peuvent sentir la Différence que ceux qui possèdent une Individualité forte » (Segalen, 1978, p. 38) ; dans ses références collectives valorisées, renforcées et développées. Cette didactisation de la littérature aboutira à former des individus qui sont en mesure d'accepter la diversité, la multiplicité car ils seront en mesure de distinguer « ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas » (Segalen, 1978, p. 38). L'algérienisation des contenus pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage des langues nationales et étrangères, relève d'une nouvelle configuration didactique qui découle de la capitalisation de l'expérience du système éducatif national depuis l'indépendance et de la nécessité de son renouvellement perpétuel.

Conclusion

La lecture scolaire vise l'acquisition des compétences fondamentales en langue, de même que l'enrichissement lexical et phrastique, à l'écrit et à l'oral, le développement de la créativité langagière et l'imprégnation dense de l'imaginaire culturel de tout pays. Au niveau cognitif, la lecture aboutit à l'acquisition des compétences intellectuelles nécessaires en analyse, interprétation et évaluation critique des textes lus. Dans cette perspective, les compétences culturelles, particulièrement littéraires, sont à prendre en ligne de compte dans les conceptions pédagogiques de l'enseignement-apprentissage des langues. Le texte littéraire véhicule des représentations sociales sur des pratiques symboliques

et des structures anthropologiques spécifiques à chaque société. Dans le cadre de la refonte pédagogique, la question de la valorisation de l'imaginaire collectif algérien dans toutes ses langues en Algérie, au travers des productions littéraires et artistiques est de la plus grande importance.

Bibliographie

- Abdellah-Pretceille, M. (2006). Le labyrinthe des identités et des langues. In *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Ed. Economica.
- Commission nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale Référentiel général des programmes, mars 2009.
- Dourari, A. (2015, décembre). Soi-même comme un autre. L'aménagement de tamazight comme facteur de survie. In A. Dourari et H. Hesses (dir.). *Polygraphie et enseignement de la langue tamazight*. Revue *Timsal n Tamazight*, 6.
- Dufays, J. L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. In revue *Tréma Littérature enseignée : reconfigurations*. p. 9-10.
- Dumont, P. (2001). *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris : L'Harmattan.
- Dumortier J. L. (2001). *Lire le récit de fiction*. Louvain la Neuve : De Boek Supérieur.
- Goldenstein, J. P. (1983). Enseigner la littérature ? In *Pratiques*, 38, Havercroft, B. et al. (2010). *Le roman français de l'extrême contemporain, écritures, engagements, énonciations*. Montréal : Editions Nota bene.
- Jauss, H.-R. (1978). L'histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, coll. TEL.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Rosier, J. M. (2000). *La didactique du français*. Coll. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Segalen, S. (1978). *Essai sur l'exotisme*. Paris : Fata Morgana.