

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed KHIDER-Biskra

Faculté des Lettre et des Langues

Département de français



MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique

Thème :

**Difficultés et obstacles dans la compréhension du texte littéraire en
FLE. Cas des étudiants de 2^{ème} Année licence au département de
français-Université de Biskra**

Présenté par :

Rezgui Akram

Sous la direction de

Mr. CHELLOUAI Kamel

Membres de jury

Rapporteur :

Président:

Examineur:

Université de Biskra

Université de Biskra

Université de Biskra

Année universitaire : 2024/2025

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed KHIDER-Biskra

Faculté des Lettre et des Langues

Département de français



MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique

Thème :

**Difficultés et obstacles dans la compréhension du texte littéraire en
FLE. Cas des étudiants de 2^{ème} Année licence au département de
français-Université de Biskra**

Présenté par :

Rezgui Akram

Sous la direction de :

Mr. CHELLOUAI Kamel

Membres de jury

Rapporteur :

Président:

Examineur:

Université de Biskra

Université de Biskra

Université de Biskra

Année universitaire : 2024/2025

Dédicace

À mes parents bien-aimés,

Vous êtes la source de tout ce que je suis. Votre patience, vos sacrifices silencieux, votre amour inépuisable et votre confiance m'ont porté jusqu'ici. Ce travail n'est que le reflet de tout ce que vous m'avez transmis : le courage, la persévérance et l'amour du savoir. Je vous le dédie avec tout mon respect et mon affection.

À mes frères et mes sœurs,

Merci pour votre soutien constant, vos mots d'encouragement dans les moments de doute, et votre présence rassurante. Vous êtes ma force dans les moments difficiles et ma fierté dans les moments de réussite.

À ma petite nièce,

Ta tendresse et ton sourire innocent ont toujours su apaiser mes journées les plus chargées. Cette dédicace est aussi pour toi, petite étoile de ma vie.

À toute ma famille,

Merci pour votre bienveillance, votre amour, vos prières et votre présence, même à distance. Votre soutien m'a été d'un grand réconfort tout au long de ce parcours.

À mon encadreur,

Je vous dédie ce travail en témoignage de ma profonde gratitude pour votre encadrement bienveillant, vos conseils précieux, votre rigueur et votre disponibilité. Votre accompagnement a été essentiel à l'élaboration de ce mémoire.

À mes enseignants et mes camarades,

Merci pour les échanges, le partage de connaissances et les expériences vécues ensemble. Ce parcours n'aurait pas eu la même valeur sans vous.

À tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont soutenu, encouragé ou inspiré, recevez à travers cette dédicace l'expression de ma sincère reconnaissance.

R. Akram

Remerciements

Avant tout, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à *mes parents bien-aimés*, pour leur amour, leurs sacrifices et leur soutien inestimable tout au long de mon parcours. Leur confiance et leurs prières ont toujours été pour moi une source de force et de motivation.

Je remercie également *mes frères et mes sœurs*, ainsi que *ma petite nièce TASSNIM*, pour leur affection, leur encouragement constant et leur présence rassurante dans les moments de doute. Ma gratitude s'étend à *toute ma famille*, dont le soutien moral a grandement contribué à l'aboutissement de ce travail.

J'adresse ensuite mes sincères remerciements à *mon encadreur, MR KAMEL CHELLOUAI* pour son accompagnement, sa disponibilité, et ses conseils précieux qui ont grandement enrichi cette recherche.

Je remercie également tous les enseignants du *département de français-Université de Biskra* pour la qualité de leur enseignement et leur encadrement tout au long de mon cursus.

Enfin, je n'oublie pas *mes camarades de promotion*, avec qui j'ai partagé des moments de travail, d'échange et de solidarité, et qui ont contribué à rendre ce parcours plus riche humainement et intellectuellement.

R. Akram

Table des matières

Introduction générale	1
PREMIER CHAPITRE <i>De la compréhension du texte littéraire en classe de langues étrangères</i>	5
I.1- La compréhension de l'écrit	6
I.1.1- Définitions et concepts clés	6
I.1.2- Évolution des conceptions de la lecture	7
I.1.3. Composantes d'une situation de compréhension	7
I.1.3.1- Le lecteur	8
I.1.3.2- Le texte	8
I.1.3.3- Le contexte	9
I.1.4-Modèles de compréhension	9
I.1.4.1- Le modèle ascendant	9
I.1.4.2- Le modèle descendant	10
I.1.4.3- Le modèle interactif	10
I.1.5- Les processus cognitifs impliqués	11
I.1.5.1- Les microprocessus	11
I.1.5.2- Les macroprocessus	11
I.1.5.3- Les processus d'intégration	11
I.1.5.4- Les processus métacognitifs	12
I.2-2- Le texte littéraire en classe de langue étrangère	12
I.2-2.1- Le texte littéraire : éléments de définition	12
I.2-2.2- La caractérisation du texte littéraire	14
I.2-2.3- Le texte littéraire comme espace d'apprentissage	15
I.2-2.4- Les objectifs et les finalités de la littérature en classe de langue	17
I.2-2.5- Une démarche de la lecture du texte littéraire	19
I.2.3- Difficultés et obstacles dans la compréhension du texte littéraire	19
I.2.3.1- Les difficultés de compréhension	20
I.2.3.2- Les difficultés linguistiques	20
I.2.3.3- Les difficultés socioculturels	20
I.2.4- Les obstacles de la compréhension	21
I.2.4.1- Les obstacles cognitifs	21

I.2.4.2-Les obstacles didactico-pédagogiques.....	21
I.2.5- Pistes pour une meilleure didactique	22
DEUXIEME CHAPITRE <i>Du côté des étudiants : difficultés et obstacles dans la lecture des textes littéraires</i>	24
Introduction	25
Présentation du dispositif méthodologique	27
I. Contexte général	27
II. Objectifs du questionnaire	27
III. Cadre théorique de référence	27
1. Les obstacles épistémologiques	27
2. Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs	28
3. Les obstacles didactiques et pédagogiques.....	28
4. Les représentations des étudiants	28
IV. Intérêt du questionnaire.....	28
V. Structure du questionnaire.....	29
1. Difficultés linguistiques.....	29
2. Difficultés socio-culturels.....	29
3. Connaissances référentielles.....	30
4. Obstacles épistémologiques, psycho-cognitifs et affectifs	30
5. Représentations de la lecture littéraire	30
VI. Questionnaire (version intégrale).....	31
Présentation et analyse des résultats	33
1. Difficultés linguistiques.....	33
2. Les difficultés socio-culturels	34
3. Connaissances référentielles.....	35
4. Obstacles épistémologiques, psycho-cognitifs et affectifs	35
5. Représentations de la lecture littéraire	36
Discussion générale	38
CONCLUSION GENERALE	40
Références bibliographiques	44
Annexes	48

Introduction générale

Depuis les réformes successives engagées dans le système éducatif algérien, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a connu plusieurs ajustements visant à renforcer sa place dans la formation des apprenants. Introduit désormais dès la troisième année primaire, le français est censé permettre aux élèves d'acquérir, tout au long de leur parcours scolaire, les compétences linguistiques nécessaires pour suivre efficacement leurs études dans les cycles supérieurs. Toutefois, l'expérience montre que de nombreux étudiants universitaires, notamment ceux inscrits en licence FLE, continuent de manifester d'importantes lacunes en compréhension écrite, en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder des textes littéraires. Ces derniers requièrent en effet des compétences spécifiques d'interprétation, d'analyse et d'inférence, souvent difficiles à mobiliser, même après plusieurs années d'apprentissage.

Cette situation soulève une question centrale : **comment expliquer que des étudiants spécialisés dans l'étude du français rencontrent encore des difficultés significatives dans la compréhension de textes littéraires, malgré plusieurs années d'exposition à cette langue ?** En effet, la lecture littéraire ne constitue pas seulement une activité linguistique ; elle mobilise également des savoirs culturels, des stratégies cognitives complexes et une sensibilité au discours littéraire que tous les apprenants ne possèdent pas au même degré. Le contexte universitaire, avec ses exigences en matière d'autonomie, de réflexion critique et de lecture analytique, met particulièrement en évidence ces difficultés. L'écart entre les objectifs pédagogiques définis par les programmes de FLE à l'université et les compétences réelles des étudiants semble donc persister, voire se creuser, appelant une analyse rigoureuse des facteurs explicatifs.

Dans cette optique, **la problématique de la présente recherche s'énonce comme suit** : *quels sont les facteurs qui entravent la compréhension écrite des textes littéraires chez les étudiants universitaires inscrits en FLE, et dans quelle mesure les approches pédagogiques adoptées à l'université permettent-elles de répondre à ces difficultés ?*

Deux hypothèses principales guident cette étude :

- ✓ Les méthodes d'enseignement de la lecture littéraire à l'université ont un impact direct sur les performances des étudiants en compréhension écrite, notamment

lorsqu'elles se limitent à des approches transmissives, peu centrées sur l'activité interprétative de l'apprenant.

- ✓ L'hétérogénéité des compétences linguistiques et culturelles des étudiants en FLE constitue un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec des tâches de compréhension, en particulier face à des textes exigeants sur le plan lexical, syntaxique et symbolique.

Pour vérifier ces hypothèses, une enquête de terrain a été menée auprès d'étudiants en licence FLE et de leurs enseignants, mobilisant des outils quantitatifs (questionnaires, analyse de copies) et qualitatifs (entretiens semi-directifs). Cette méthodologie mixte permet de croiser les données empiriques avec les perceptions des acteurs pédagogiques, afin de mieux cerner les causes des difficultés et d'identifier les leviers d'amélioration.

La structure du mémoire se décline en deux chapitres. Le premier théorique, il propose une mise au point conceptuelle et scientifique sur la lecture et la compréhension de l'écrit en français langue étrangère (FLE), en accordant une attention particulière au texte littéraire. il est structuré en deux sections. La première, intitulée *La compréhension de l'écrit*, s'attache à définir les concepts fondamentaux liés à la lecture. Elle aborde les définitions et notions clés telles que la lecture, la compréhension en lecture et la compréhension de l'écrit. Elle retrace ensuite l'évolution des conceptions de la lecture, en passant du modèle séquentiel à l'approche interactive, tout en distinguant la lecture en langue maternelle de celle en langue étrangère. Cette section met également en lumière les composantes essentielles de la compréhension de l'écrit, à savoir le rôle du lecteur, les caractéristiques du texte, ainsi que le contexte d'apprentissage. Plusieurs modèles de compréhension sont présentés, incluant les modèles ascendants, descendants et interactifs. Enfin, le chapitre explore les processus cognitifs impliqués dans la lecture, tels que les microprocessus (déchiffrage), les macroprocessus (organisation du sens), ainsi que les processus d'intégration et de régulation métacognitive.

Le deuxième section, consacré aux *Difficultés et obstacles dans la lecture du texte littéraire*, analyse les diverses sources de difficultés rencontrées par les étudiants. Elle met en évidence les obstacles d'ordre linguistique, socioculturel et ceux liés aux connaissances antérieures. S'ajoutent à cela les obstacles méthodologiques et cognitifs,

liés notamment aux stratégies d'enseignement, au décodage et à l'inférence. Cette section examine également les obstacles didactiques, en soulignant le manque de formation spécifique à la lecture littéraire ainsi que l'impact du rôle de l'évaluation dans les difficultés rencontrées.

Le deuxième chapitre rend compte de l'enquête de terrain menée auprès d'un public universitaire, ainsi que des analyses issues des données recueillies. La première section, intitulé *Enquête et analyse des données*, présente la méthodologie adoptée. Elle décrit les instruments utilisés (questionnaires, entretiens) et les échantillons concernés par l'étude. Les résultats de l'enquête sont ensuite exposés et interprétés dans la deuxième section, permettant d'identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants et les types d'obstacles récurrents observés dans les pratiques d'enseignement. La section se conclut par des pistes de remédiation, proposant des stratégies pour renforcer les compétences de compréhension littéraire, ainsi que des recommandations didactiques visant une meilleure adaptation des dispositifs universitaires aux besoins spécifiques des apprenants.

En somme, cette recherche ambitionne de contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes de la lecture littéraire dans un contexte universitaire algérien, en mettant en lumière les difficultés spécifiques rencontrées par les étudiants de FLE. Elle propose également des perspectives d'amélioration pédagogique, en s'appuyant sur les données recueillies et sur une approche théorique solide, au service d'un enseignement du français plus équitable, plus efficace et mieux ancré dans les réalités du terrain.

PREMIER CHAPITRE

De la compréhension du texte littéraire en classe de langues étrangères

Introduction

La maîtrise des textes littéraires en français langue étrangère (FLE) représente un défi central pour les apprenants universitaires, particulièrement en contexte algérien. Ce chapitre théorique se propose d'éclairer les enjeux liés à la compréhension écrite en FLE, en explorant ses dimensions linguistiques, cognitives et culturelles, tout en identifiant les obstacles spécifiques posés par les œuvres littéraires. À travers une analyse des concepts clés, de l'évolution des approches pédagogiques et des difficultés rencontrées par les étudiants de 2^e année de licence à l'Université de Biskra, cette étude vise à établir un cadre conceptuel pour une didactique renouvelée.

Structuré en deux axes majeurs, le chapitre examine d'abord les mécanismes de la compréhension écrite, depuis ses fondements théoriques jusqu'aux processus cognitifs impliqués. Il aborde ensuite les particularités du texte littéraire — sa polysémie, son ancrage culturel et ses défis interprétatifs —, mettant en lumière les écueils linguistiques, socioculturels et méthodologiques auxquels se heurtent les apprenants. Cette réflexion prépare le terrain pour une investigation pratique visant à transformer ces constats en outils pédagogiques concrets.

I.1- La compréhension de l'écrit

I.1.1- Définitions et concepts clés

La lecture est une activité complexe qui ne se limite pas au simple déchiffrement des mots. Selon Barrs (2005), il s'agit d'un processus actif de construction du sens, impliquant à la fois des compétences linguistiques et cognitives¹. La compréhension, quant à elle, repose

¹ Barrs, M. (2005). *The Reader in the Writer: The Links between the Study of Literature and Writing Development at Key Stage 2*. *Reading*, 39(1), 10–15.

sur l'interaction entre le texte et le lecteur, ce dernier mobilisant ses connaissances antérieures pour interpréter le message ² (Fayol, 2000).

En contexte de FLE, la compréhension de l'écrit présente des spécificités. Cuq (2003) souligne que l'apprenant doit non seulement maîtriser la langue, mais aussi décoder les implicites culturels³. Ainsi, lire en langue étrangère exige une double compétence : linguistique et interculturelle.

I.1.2- Évolution des conceptions de la lecture

Dans une perspective Historique, l'enseignement de la lecture a évolué d'une approche **séquentielle** (basée sur le décodage phonétique et grammatical) vers une approche **globale et interactive**. Dans les années 1970, les théories psycholinguistiques (Goodman, Smith) ont mis en avant le rôle actif du lecteur, qui ne se contente pas de recevoir l'information, mais la reconstruit en fonction de ses attentes et de son bagage culturel.

Aujourd'hui, les modèles **interactifs** dominent : ils intègrent à la fois les processus ascendants (décodage des mots) et descendants (utilisation des connaissances préalables). Cette approche est particulièrement pertinente en FLE, où la compréhension dépend autant de la maîtrise linguistique que de la capacité à faire des inférences.

I.1.3. Composantes d'une situation de compréhension

La compréhension d'un texte écrit repose sur l'interaction dynamique entre trois éléments fondamentaux : le lecteur, le texte lui-même et le contexte dans lequel s'effectue l'acte de lecture. Ces trois composantes forment un système interdépendant où chaque élément influence et est influencé par les autres.

² Fayol, M. (2000). *Apprendre à comprendre les textes écrits*. In M. Fayol (Éd.), *Comprendre les textes écrits* (pp. 5–30). Bruxelles : De Boeck.

³ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE internationale, 2003, p.236

I.1.3.1- Le lecteur

Le lecteur constitue Comme l'affirme Jocelyne Giasson, « *Le lecteur constitue certainement la variable plus complexe du modèle de compréhension. Le lecteur aborde la tâche de lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres.* »⁴. Cela met en évidence que le lecteur n'est pas un simple récepteur, mais un acteur central, mobilisant activement ses ressources internes pour construire le sens du texte. Ses compétences linguistiques, notamment la maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales, déterminent en grande partie sa capacité à décoder le message écrit. Cependant, au-delà de ces aspects purement linguistiques, le lecteur mobilise également des stratégies cognitives essentielles. L'anticipation lui permet de formuler des hypothèses sur le contenu du texte avant même de l'aborder, tandis que l'inférence l'aide à combler les lacunes en déduisant des informations non explicitement mentionnées. Par ailleurs, la motivation et le rapport affectif que le lecteur entretient avec la lecture jouent un rôle non négligeable. Un apprenant intéressé par le sujet traité ou curieux de découvrir un univers littéraire manifestera généralement une meilleure compréhension qu'un lecteur réticent ou désengagé.

I.1.3.2- Le texte

Le texte en tant qu'objet de compréhension, présente des caractéristiques propres qui influencent directement la lecture. Sa structure - qu'elle soit narrative, descriptive ou argumentative - guide le lecteur dans son approche et détermine les stratégies à mettre en œuvre. La complexité lexicale et syntaxique représente souvent un obstacle majeur, particulièrement dans le cas des textes littéraires qui recourent fréquemment à des tournures stylistiques sophistiquées et à un vocabulaire riche en connotations. L'ancrage culturel du texte constitue une autre dimension cruciale. Les références historiques, les allusions intertextuelles ou les implicites culturels peuvent créer des difficultés importantes pour des lecteurs non natifs, surtout lorsque ces éléments renvoient à un contexte socioculturel éloigné de leur propre expérience.

⁴ GIASSON.J, La lecture de la théorie à la pratique, éd. De Boeck, Bruxelles, 2006, p.09

I.1.3.3- Le contexte

Le contexte englobe l'ensemble des facteurs externes qui encadrent l'acte de lecture. L'environnement d'apprentissage, incluant les méthodes pédagogiques employées et les supports utilisés, conditionne fortement la manière dont les apprenants abordent les textes. Un enseignement trop centré sur l'analyse grammaticale au détriment du sens risque de développer chez les étudiants une approche mécanique de la lecture. À l'inverse, une pédagogie qui privilégie l'interaction avec le texte et l'expression personnelle favorisera une compréhension plus approfondie. Les représentations sociales de la lecture dans la culture cible constituent un autre aspect contextuel important. La place accordée à la lecture dans la société, les valeurs qui lui sont associées et les pratiques culturelles qui l'entourent influencent la manière dont les apprenants perçoivent cette activité et s'y investissent.

I.1.4-Modèles de compréhension

L'étude des mécanismes de compréhension a donné naissance à plusieurs modèles théoriques qui tentent d'expliquer comment le lecteur parvient à construire du sens à partir d'un texte écrit. Ces modèles, développés au fil des avancées en psycholinguistique et en sciences de l'éducation, offrent des perspectives complémentaires sur le processus complexe de la lecture.

I.1.4.1- Le modèle ascendant

Ce modèle également appelé approche "*bottom-up*", considère la compréhension comme un processus linéaire partant des unités linguistiques les plus petites pour aboutir à la construction du sens global. Dans cette perspective, « *devant un texte écrit, le sujet identifierait d'abord des lettres, les combinerait en syllabes, réunirait ces syllabes en mots puis associerait les mots en phrases* »⁵. le lecteur commence par identifier les lettres, puis les mots, avant d'analyser la structure syntaxique des phrases et enfin d'accéder au sens du texte. Cette approche, qui a longtemps dominé l'enseignement des langues, met l'accent sur le décodage précis des éléments linguistiques. Cependant, elle présente une limite majeure en négligeant le rôle actif du lecteur et ses connaissances préalables, ce

⁵ Jean-Charles RAFONI, Apprendre à lire en français langue seconde, France, Le Harmattan, 2007, p.141

qui peut conduire à une compréhension fragmentaire et mécanique, particulièrement problématique dans le cas des textes littéraires riches en implicite.

I.1.4.2- Le modèle descendant

À l'opposé, le modèle descendant ou "*top-down*" part du principe que la compréhension est avant tout guidée par les attentes et les hypothèses du lecteur. Plutôt que de procéder systématiquement du détail vers le général, le lecteur utiliserait ses connaissances préexistantes sur le sujet, le genre textuel ou le monde en général pour anticiper le contenu et interpréter le texte. Cette approche, qui valorise le rôle actif du lecteur, est particulièrement utile pour traiter des textes comportant des ambiguïtés ou nécessitant des inférences. Toutefois, elle comporte le risque de surinterprétation ou de contresens lorsque les bases linguistiques du lecteur sont insuffisantes, situation fréquente en contexte de FLE où les apprenants ne disposent pas toujours des repères nécessaires pour valider ou infirmer leurs hypothèses.

I.1.4.3- Le modèle interactif

Développé en réponse aux limites des deux approches précédentes ce modèle propose une vision plus complète de la compréhension en intégrant à la fois les processus ascendants et descendants. Selon ce modèle, la lecture efficace résulte de l'interaction constante entre le traitement des indices linguistiques concrets (mots, structures grammaticales) et l'activation des connaissances générales du lecteur. Comme le souligne Giasson (1990), « *il y a un va-et-vient permanent entre des conduites graphophonologiques de décodage et opérations conceptuelles et des sémantico-conceptuelles* »⁶, ce qui illustre parfaitement la dynamique du modèle interactif. Cette perspective est particulièrement pertinente pour l'enseignement du FLE, où les apprenants ont besoin simultanément de solides compétences de décodage linguistique et de stratégies interprétatives pour pallier leurs lacunes éventuelles. Le modèle interactif reconnaît également que l'équilibre entre ces deux types de processus peut varier en fonction du texte, des objectifs de lecture et du profil du lecteur, offrant ainsi une flexibilité précieuse pour adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants.

⁶ Jean-Charles RAFONI, Apprendre à lire en français langue seconde, France, L'Harmattan, 2007, p.143.

I.1.5- Les processus cognitifs impliqués

La compréhension d'un texte met en œuvre une série de processus cognitifs complexes qui s'articulent à différents niveaux d'analyse. Ces mécanismes, bien que généralement automatiques chez un lecteur expert, requièrent un effort conscient important chez les apprenants de FLE, ce qui explique en partie les difficultés qu'ils rencontrent avec les textes littéraires.

I.1.5.1- Les microprocessus

Ces processus concernent le traitement des unités linguistiques de base. Ils incluent l'identification des mots écrits, qui repose à la fois sur la reconnaissance visuelle des formes orthographiques et sur l'activation de leur signification en mémoire. La reconnaissance des structures syntaxiques permet quant à elle de comprendre les relations entre les mots au sein de la phrase. Ces processus, qui semblent élémentaires, posent souvent problème aux apprenants de FLE confrontés à un lexique peu familier ou à des constructions grammaticales complexes, fréquentes dans les textes littéraires.

I.1.5.2- Les macroprocessus

Au niveau supérieur, les ****macroprocessus**** interviennent pour organiser et hiérarchiser les informations à l'échelle du texte entier. Ils permettent au lecteur de distinguer les idées principales des détails secondaires, d'identifier la structure argumentative ou narrative du texte, et de créer des liens logiques entre les différentes parties. Ces compétences sont particulièrement sollicitées dans la lecture d'œuvres littéraires où le sens émerge souvent de la progression globale plutôt que de la simple accumulation d'informations locales.

I.1.5.3- Les processus d'intégration

Ces processus jouent un rôle crucial en permettant au lecteur de relier les informations nouvelles tirées du texte à ses connaissances antérieures. Ce mécanisme est essentiel pour combler les implicites, interpréter les métaphores ou comprendre les références culturelles. En contexte de FLE, c'est souvent à ce niveau que se situent les plus grandes

difficultés, les apprenants manquant fréquemment des références culturelles ou des connaissances encyclopédiques que l'auteur suppose partagées par son lectorat.

I.1.5.4- Les processus métacognitifs

La métacognition représente la capacité du lecteur à réguler et évaluer sa propre compréhension. Elle se manifeste par des stratégies comme la relecture des passages obscurs, la reformulation mentale des idées ou la vérification des hypothèses interprétatives. Ce processus autorégulateur est souvent défaillant chez les apprenants de FLE, qui peuvent avoir tendance à poursuivre une lecture superficielle sans s'assurer de la qualité de leur compréhension, ou au contraire à se bloquer sur chaque difficulté sans parvenir à adopter une vision globale du texte.

I.2-2- Le texte littéraire en classe de langue étrangère

I.2.2.1- Le texte littéraire : éléments de définition

La littérature ne se limite pas à un simple usage du langage ; elle est aussi un art structuré et porteur de sens. Selon Martin Heidegger :

« La littérature [texte littéraire] est art et langage : c'est un système esthétique – le texte -- impliquant un registre rhétorique de genres, de styles ou de figures et un régime socio-historique -l'architexte - impliquant un récit constitutionnel (ou un parcours), qui inclut lui-même un discours institutionnel. Qui dit art dit technique ; qui dit langage dit grammaire ; qui dit technique et grammaire dit tekhnê : poiêsis et physis. Le système esthétique fait de la littérature un art ; le régime socio historique en fait un métier : la littérature devient un art quand les artisans deviennent des artistes ; mais c'est l'origine de l'œuvre d'art qui est l'origine des artistes ».⁷

Le texte littéraire apparaît comme une modalité d'expression artistique sculptée par les mots et profondément enracinée dans un contexte historique et culturel. Il ne se réduit pas à une simple narration ou à un jeu esthétique ; il représente un système élaboré où se rencontrent les genres, les styles et les figures rhétoriques. Parallèlement, il s'intègre dans

⁷ MARTIN, H., « Perspective sur la psychologie interculturelle comparative », in revue de l'université de Lausanne, numéro spécial, 2006. P. 11

un architexte, c'est-à-dire un ensemble de références culturelles, sociales et institutionnelles qui enrichissent son ampleur symbolique. Selon la pensée de Martin Heidegger, la littérature est à la fois un art et une technique, un espace où la grammaire du langage se met au service de la créativité. Le texte littéraire se définit alors comme un point de rencontre entre l'esthétique, le savoir, la mémoire et l'humanité, offrant au lecteur une expérience à la fois intellectuelle, sensible et culturelle. *Le texte littéraire constitue « donc le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte »*⁸.

En d'autres termes, la littérature ne se limite pas à raconter une histoire ou à transmettre une émotion : elle devient un véritable pont entre les cultures, les langues et les individus. Grâce à la richesse de ses contenus et à la diversité de ses formes, le texte littéraire offre à l'apprenant la possibilité d'explorer d'autres univers, de confronter ses propres repères à ceux de l'auteur ou des personnages, et ainsi, de redéfinir sa propre vision du monde. Cette capacité à susciter la réflexion, à créer du dialogue et à favoriser l'ouverture culturelle fait du texte littéraire un outil pédagogique unique et profondément humain, qui dépasse les frontières linguistiques et éducatives traditionnelles. Un texte littéraire est avant tout une œuvre de création, un espace de liberté où l'auteur peut jouer avec les mots, les formes et les structures pour exprimer un univers imaginaire, une émotion ou une vision du monde. Comme le souligne la citation De Konnick ,

« Le texte littéraire peut se permettre des fantaisies, laisser libre cours à la fiction, adopter une écriture sans restriction, par exemple des poèmes sans ponctuation, des romans sans paragraphes. Son but est de partager un univers imaginaire. Le texte courant se doit d'être clair, de satisfaire le désir de s'informer du lecteur. Il doit respecter les règles habituelles de l'écriture pour être accessible et compréhensible »,⁹

⁸ Mohamed Mekhnache, Doctorant, Université de Biskra. « Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire »,

⁹ De Konnick, G : Le texte courant et le texte littéraire, Y a-t-il une différence ? ou si Pagnol devenait explorateur ... Québec français P57.

Le texte littéraire n'est, donc, guère contraint par les règles rigides de l'écriture traditionnelle. On peut y trouver des poèmes sans ponctuation, des romans sans paragraphes, des narrations éclatées ou des styles audacieux : tout cela est permis tant que cela sert l'expression artistique. Contrairement au texte courant, qui a pour objectif d'informer de manière claire et directe en respectant les normes linguistiques pour garantir la compréhension, le texte littéraire invite le lecteur à entrer dans un monde souvent subjectif, poétique ou symbolique. Il ne cherche pas uniquement à transmettre un message, mais à faire ressentir, imaginer, réfléchir. En ce sens, la littérature est un terrain d'expérimentation où la langue devient matière à invention et à beauté.

I.2-2.2- La caractérisation du texte littéraire

Le texte littéraire est un texte : « *autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace* »¹⁰ (Séoud, 1997:15). Ainsi, de par son indépendance contextuelle, ce texte surmonte âges et barrières culturelles. Comme le souligne Séoud (1997 :15), il possède une richesse de significations multiples qui offre une variété de lectures et d'interprétations, s'adaptant ainsi à différents contextes et sensibilités. Cette diversité de significations confère au texte littéraire une profondeur qui va au-delà de la simple transmission d'un message figé, engageant le lecteur dans une interaction ininterrompue avec l'œuvre. De plus, son caractère universel repose sur sa capacité à aborder des thèmes intemporels et humains, touchant ainsi un public hétérogène, quelle que soit son origine ou son époque. Grâce à ces qualités, le texte artistique devient un instrument puissant de réflexion, d'émotion et de transmission culturelle, favorisant un dialogue entre les générations et les civilisations.

Selon P. Macherey (cité par N. Ouhibi-Ghassoul, 2003, p.110) cette autonomie réside dans son autonomie laquelle est, à elle seule, sa propre règle dans la mesure où elle se donne des limites, en les construisant. C'est pourquoi, le texte littéraire s'oppose aux autres textes. il « *se distingue des autres types d'écrits par son autonomie structurante, qui lui confère une identité unique* »¹¹. D'après P. Macherey (cité par N. Ouhibi-Ghassoul, 2003, p.110), cette indépendance repose sur sa capacité à instaurer ses propres règles et

¹⁰ SEOUD, A. Pour une didactique de la littérature, ED. Hatier- Didier, 1997.

¹¹ Ouhibi-Ghassoul, N. 2003. "Le savoir -savant. Introduction du texte littéraire en cours de langue étrangère". In Interculturalité et Didactique, n°07, p.109-115.

limites, ce qui le rend libre des contraintes extérieures imposées aux autres catégories de textes. Contrairement aux écrits informatifs ou argumentatifs, qui sont soumis à une logique pragmatique ou explicative, le texte littéraire façonne son propre monde, où la signification naît de l'interaction entre les éléments internes de l'œuvre. Cette spécificité lui permet d'explorer diverses formes d'expression, de jouer avec la langue et de provoquer une multitude d'interprétations. Par conséquent, le texte littéraire ne se limite pas à transmettre un message : il implique le lecteur dans un processus dynamique de compréhension et d'analyse, renforçant ainsi son impact esthétique et intellectuel.

I.2-2.3- Le texte littéraire comme espace d'apprentissage

Le recours au texte littéraire comme instrument pédagogique repose sur sa capacité à engager une approche linguistique qui transcende la simple transmission d'un message clair. D'après Peytard (1986, cité par Rufat, 1997), le texte littéraire se distingue par une structure non linéaire et une multiplicité de sens qui incitent le lecteur à entreprendre un travail d'interprétation. Cette complexité représente un atout pédagogique considérable, car elle encourage une réflexion critique, l'analyse et la créativité des élèves. En exposant les étudiants à des structures linguistiques diverses et à des significations variées, le texte littéraire facilite le développement des compétences linguistiques, tout en les introduisant aux nuances du discours¹². De plus, il permet une approche didactique flexible, où l'interprétation et l'échange d'idées occupent une place centrale. À ce titre, le texte littéraire peut être envisagé comme « *un document d'observation et d'analyse* »¹³ (Peytard, 1982 : 102), dans la mesure où il devient un support riche pour explorer la langue, ses fonctions, ses figures et ses effets de sens. Cette vision du texte littéraire en tant qu'objet d'étude complexe et pluriel renforce sa légitimité dans les pratiques pédagogiques : il ne s'agit pas seulement de lire, mais de décoder, d'interpréter, et de comprendre la langue dans toute sa richesse expressive. Par conséquent, l'exploitation des œuvres littéraires en classe ne se réduit pas à un simple exercice de lecture, mais devient un levier fondamental pour l'apprentissage et l'enrichissement culturel.

¹² Peytard, J. 1986, "Didactique, sémiotique, linguistique" Syntagmes 3. Paris, p.247.

¹³ PEYTARD, J, (1986), Didactique, sémiotique, linguistique, Syntagmes 3, Paris.

Sur le plan pédagogique, il s'avère donc que le texte littéraire va bien au-delà d'un simple outil de lecture ou d'enseignement linguistique. D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues :

« L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites [...]. Elles comprennent des activités comme : [...] / - la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme / - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.). » (Conseil de l'Europe, 2005), la littérature représente une application esthétique et poétique de la langue qui détient une véritable valeur éducative. Dans cette perspective, le texte littéraire permet aux apprenants non seulement de perfectionner leurs compétences linguistiques via la lecture, l'écriture ou la médiation, mais également d'accéder à une expérience sensible et imaginative de la langue. Il stimule le rêve, le plaisir, l'émotion et la créativité, tout en offrant un terrain d'expression personnelle et artistique.¹⁴

Par conséquent, le texte littéraire est perçu comme un outil d'apprentissage complet, impliquant à la fois l'intellect, la sensibilité, et les compétences langagières orales et écrites. Cette approche renforce l'idée que la littérature en classe de langue ne doit pas être exploitée uniquement à des fins grammaticales, mais appréciée pour son potentiel formatif, culturel et humain.

De même, comme le souligne S. Doubrovsky, le texte littéraire « est un document authentique qui ne devrait pas être conçu comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou de théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les apprenants peuvent explorer tous les possibles de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle »¹⁵. S. Doubrovsky (1971, cité par J. Bekker, 2008: p.30). Ainsi, le texte littéraire ne doit pas être réduit à une simple ressource pédagogique utilitaire, destinée à enseigner la grammaire, la civilisation ou encore des théories critiques. Il représente avant tout un espace vivant d'exploration linguistique et culturelle, un lieu d'apprentissage où les apprenants peuvent expérimenter la richesse expressive de la langue étrangère.

¹⁴ Conseil de l'Europe, 2005, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, p. 47.

¹⁵ Bekker, J. 2008. La chanson dans la classe de français langue étrangère. "Un apprentissage en-chanté", Université du Cap. <http://www.french.uct.ac.za/docs/BA%20Hons%20FLE%20Jessica%20Becker.pdf>

Dobrovsky insiste sur le fait que le texte littéraire ouvre un champ de possibles : il permet d'accéder à toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles de la langue, en invitant les lecteurs à s'approprier ses nuances, ses non-dits et sa complexité. Dans cette perspective, la littérature devient un laboratoire du sens, un terrain d'expérience où les apprenants construisent non seulement des compétences linguistiques, mais aussi une sensibilité culturelle et une intelligence interprétative. Elle engage pleinement le sujet-lecteur dans un rapport actif à la langue, loin d'une approche purement techniciste ou informative.

I.2-2.4- Les objectifs et les finalités de la littérature en classe de langue

Le texte littéraire joue un rôle crucial dans l'enseignement des langues, car il permet d'harmoniser les trois objectifs essentiels de toute approche éducative : le développement du langage, l'épanouissement personnel et l'enrichissement culturel. Comme le fait remarquer Puren :

« L'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux (formatif, culturel et langagier) favorise l'utilisation des supports littéraires, étant donné la conception scolaire de la littérature, modèle à la fois de langue, de document culturel et de moyen de formation ; or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant privilégié ; on peut donc penser que le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement français des langues n'est pas un phénomène passager, mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir. »¹⁶

La littérature est vue dans une optique didactique comme un modèle linguistique, une source culturelle foisonnante, et un outil de formation intellectuelle et émotive. Autrefois, l'accent était principalement mis sur l'enseignement des langues, reléguant la dimension littéraire à un statut secondaire, voire ornemental. Cependant, une transformation significative se déroule, marquée par une réévaluation des priorités : le retour à la littérature n'est pas un simple effet de mode pédagogique, mais un changement durable dans les pratiques d'enseignement. Cette nouvelle appréciation du texte littéraire démontre une prise de conscience accrue de ses valeurs éducatives et culturelles, et souligne sa capacité à enrichir l'apprentissage des langues en engageant pleinement l'étudiant dans une démarche tant linguistique qu'esthétique et réflexive. Par ailleurs

¹⁶ Puren, C, 1994, La didactique à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme, Paris, Hatier / Didier, p. 168

comme le fait remarquer Roland Barthes (1973 : 25), le plaisir du texte « *est l'objectif premier de la lecture. Au-delà du plaisir, il faut tenir compte des stratégies d'exploitation du texte et aussi l'appréhension du discours/texte littéraire d'une manière qui ne soit pas réductrice* »¹⁷. Le texte littéraire ne se limite pas à un simple objet à consommer pour le contenu qu'il propose, mais constitue un terrain de jeu, de découverte et avant tout de plaisir. Ce plaisir émerge de la forme, du style, des révélations du langage, de la polysémie des mots et de la liberté d'interprétation accordée au lecteur.

Cependant, Barthes va encore plus loin en soulignant l'importance de ne pas réduire le texte à un simple message à déchiffrer, ni à un ensemble rigide de significations. Il encourage à examiner les stratégies d'écriture mises en œuvre par l'auteur, les choix esthétiques et rhétoriques, ainsi que la complexité du discours littéraire, qui échappe souvent à une lecture univoque. Ainsi, cette citation démontre que lire un texte littéraire, c'est non seulement en savourer intellectuellement et émotionnellement la richesse, mais aussi reconnaître sa profondeur structurelle et symbolique, sans le confiner à une unique interprétation, afin de préserver toute sa complexité et sa pluralité.

Pour conclure il est à préciser que l'intégration du texte littéraire en classe de langue étrangère joue un rôle essentiel dans l'enrichissement et l'amélioration de son apprentissage, grâce à la variété des objectifs qu'elle permet d'atteindre. Comme le souligne Reuter :

«La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens État des recherches en didactique de la littérature de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité» (1999, p. 197)¹⁸

L'étude des œuvres littéraires ne se résume pas à l'acquisition de savoirs sur les livres et les écrivains, mais favorise le développement de multiples compétences fondamentales.

¹⁷ BARTHES, R. Le plaisir du texte. Paris : Seuil, 1973.

¹⁸ Reuter, Y. (1999). « L'enseignement-apprentissage de la littérature en question ». Enjeux (43/44), pp. 197.

D'une part, elle encourage l'amélioration des compétences linguistiques, notamment en élargissant le vocabulaire des étudiants et en les sensibilisant aux structures grammaticales et stylistiques de la langue française. D'autre part, elle stimule les capacités analytiques et critiques des élèves en les incitant à interpréter des écrits et à justifier leurs opinions. En outre, la lecture d'œuvres littéraires expose les apprenants à un riche patrimoine culturel, leur permettant ainsi de mieux appréhender les références historiques et socioculturelles de la langue cible. Loin de se réduire à un simple exercice académique, l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE devient un levier pédagogique puissant, encourageant l'engagement des élèves, leur plaisir de lire et leur épanouissement personnel à travers la découverte de nouvelles sensibilités et esthétiques.

I.2-2.5- Une démarche de la lecture du texte littéraire

Selon la démarche proposée par J.P. Cuq et I. Gruca (2005), la lecture d'un texte littéraire ne doit pas commencer de manière brute, mais s'inscrire dans un parcours pédagogique structuré, où la phase « avant la lecture »¹⁹ joue un rôle fondamental. Avant même d'aborder le texte, l'enseignant doit préparer les élèves en les aidant à s'orienter dans le contexte : cela peut passer par la présentation de l'auteur, de l'époque, du genre littéraire, ou encore par l'activation des connaissances préalables à travers des hypothèses, des images, des mots-clés ou des questionnements. Cette étape permet de susciter l'intérêt, de stimuler la curiosité, et de donner un projet de lecture clair. Une fois le texte abordé, une lecture plus approfondie doit amener les élèves à interpréter le contenu, analyser les procédés littéraires, dégager les thèmes, et construire une lecture personnelle. Elle développe ainsi des compétences de compréhension fine, d'analyse critique, et de réflexion esthétique. En somme, cette démarche favorise une lecture active, progressive et intelligente, essentielle pour faire du texte littéraire un véritable outil de formation linguistique et culturelle.

I.2.3- Difficultés et obstacles dans la compréhension du texte littéraire

La compréhension du texte littéraire présente plusieurs obstacles, tels que l'implicite, le langage figuré et les références culturelles qui peuvent ne pas être accessibles à tous les lecteurs. Elle exige également une participation active du lecteur et l'utilisation de

¹⁹ CUQ, J-P et GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2008

connaissances antérieures, ce qui peut poser des difficultés aux apprenants peu familiarisés avec ce type d'écrit.

I.2.3.1- Les difficultés de compréhension

La lecture des textes littéraires en FLE présente des défis spécifiques qui diffèrent sensiblement de ceux rencontrés avec d'autres types de textes. Ces obstacles peuvent être classés en trois catégories principales : linguistiques, socioculturels et cognitifs.

I.2.3.2- Les difficultés linguistiques

Elles constituent souvent la première barrière perceptible. Le lexique des textes littéraires se distingue par sa richesse et sa variété, incluant fréquemment des termes rares, des archaïsmes ou des néologismes créés par les auteurs. Les figures de style comme les métaphores, les métonymies ou les synecdoques ajoutent une couche de complexité en détournant les mots de leur sens littéral. Les étudiants se trouvent ainsi confrontés à des expressions dont la signification ne peut être déduite par simple addition des sens des mots qui les composent. La syntaxe littéraire, avec ses phrases longues et complexes, ses inversions stylistiques et ses constructions inhabituelles, représente une autre source majeure de difficultés. Ces caractéristiques, qui abondent particulièrement dans la littérature classique, exigent des compétences analytiques poussées que les apprenants intermédiaires ne possèdent pas toujours.

I.2.3.3- Les difficultés socioculturels

Ces difficultés sont tout aussi problématiques, sinon plus, car ils sont souvent moins visibles et donc plus difficiles à surmonter. Les textes littéraires foisonnent de références implicites à l'histoire, à la mythologie, à la Bible ou à d'autres œuvres littéraires, formant ce qu'on appelle l'intertextualité. Une simple citation de Baudelaire renvoyant à la mythologie grecque, par exemple, peut échapper complètement à un lecteur non initié à ces références culturelles. Le décalage culturel se manifeste également dans la compréhension de concepts fondamentaux de la société française comme la laïcité, l'organisation du système éducatif ou les valeurs républicaines, qui sous-tendent souvent les œuvres sans être explicitement expliqués. Pour des apprenants algériens, ces éléments

peuvent créer un fossé de compréhension difficile à combler sans un accompagnement pédagogique approprié.

I.2.4- Les obstacles de la compréhension

I.2.4.1-Les obstacles cognitifs

Ils relèvent quant à eux des mécanismes mentaux impliqués dans le traitement du texte. La fluidité en lecture, c'est-à-dire la capacité à lire avec aisance, rapidité et précision, est fréquemment déficiente chez les apprenants de FLE. Cette lenteur de décodage oblige le lecteur à consacrer une part excessive de ses ressources attentionnelles à l'identification des mots, au détriment de la compréhension globale. La difficulté à faire des inférences, c'est-à-dire à déduire des informations non explicitement mentionnées dans le texte, constitue un autre écueil majeur. Cette compétence, essentielle pour appréhender l'implicite littéraire, fait souvent défaut aux apprenants qui ont tendance à s'en tenir au sens littéral des mots sans parvenir à reconstruire le sens profond de l'œuvre.

I.2.4.2-Les obstacles didactico-pédagogiques

Au-delà des difficultés inhérentes aux étudiants et aux textes eux-mêmes, certains obstacles relèvent des méthodes d'enseignement traditionnellement employées en contexte universitaire algérien. L'approche pédagogique prédominante reste souvent centrée sur l'analyse grammaticale et la traduction, au détriment d'une véritable éducation à la lecture littéraire. Cette focalisation excessive sur les aspects formels de la langue peut conduire à une vision réductrice de la littérature, perçue davantage comme un prétexte à l'étude linguistique que comme un objet culturel et esthétique à part entière.

Le manque de diversification des supports pédagogiques aggrave cette situation. Les textes proposés aux étudiants sont souvent trop académiques, extraits de manuels spécialement conçus pour l'apprentissage du FLE, et donc dépourvus de la richesse et de l'authenticité des œuvres littéraires originales. Parallèlement, l'accès à la littérature contemporaine ou à des adaptations destinées aux apprenants de français reste limité, privant ainsi les étudiants d'une progression graduelle dans la complexité textuelle.

I.2.5- Pistes pour une meilleure didactique

Face à ces différents obstacles, plusieurs stratégies pédagogiques peuvent être mises en œuvre pour améliorer la compréhension des textes littéraires en FLE. Les ****stratégies de lecture active**** offrent des outils précieux pour guider les apprenants dans leur approche des textes. Le balayage, qui consiste à repérer rapidement des informations spécifiques dans un texte, permet de développer une lecture ciblée et efficace. L'écumage, ou lecture en diagonale visant à saisir l'essentiel d'un texte, aide les étudiants à acquérir une vision globale avant d'entrer dans les détails. La lecture analytique, avec ses techniques d'annotation, de questionnement du texte et de reformulation, favorise quant à elle une compréhension approfondie et critique.

L'exploitation des textes littéraires gagne à être repensée pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Le travail sur les champs lexicaux, par exemple, permet d'aborder le vocabulaire de manière systémique plutôt qu'isolée, en montrant les relations entre les termes appartenant à un même réseau sémantique. La mise en relation du texte avec d'autres médias, comme les bandes dessinées ou les adaptations cinématographiques, peut servir de pont pour faciliter l'accès à des œuvres complexes. Ces approches pluridisciplinaires ont l'avantage de solliciter différentes formes d'intelligence et de rendre la littérature plus concrète et accessible aux apprenants de FLE.

Conclusion

Ce chapitre théorique a mis en évidence la complexité de la compréhension des textes littéraires en FLE, en soulignant trois défis majeurs : la richesse linguistique et stylistique des œuvres, les implicites culturels souvent opaques pour des apprenants non francophones, et les limites des méthodes pédagogiques traditionnelles centrées sur le décodage formel. Les obstacles cognitifs — comme la difficulté à inférer ou à gérer la charge attentionnelle —, combinés à un accès restreint à des supports littéraires authentiques, appellent une refonte des pratiques enseignantes.

Les pistes esquissées, telles que les stratégies de lecture active ou l'intégration de médias diversifiés, suggèrent une approche plurielle conjuguant rigueur analytique et créativité. La prochaine étape de cette recherche consistera en une enquête de terrain auprès des étudiants de Biskra, afin de valider ces hypothèses et d'adapter les solutions proposées à leurs besoins spécifiques. En articulant théorie et pratique, cette démarche aspire à faire du texte littéraire un levier d'apprentissage à la fois exigeant et stimulant, capable de nourrir autant la compétence linguistique que l'ouverture interculturelle des apprenant

DEUXIEME CHAPITRE

Du côté des étudiants : difficultés et obstacles dans la lecture des textes littéraires

Introduction

Le premier chapitre de cette recherche a établi un cadre théorique solide autour des défis liés à la compréhension des textes littéraires en français langue étrangère (FLE). En explorant les dimensions linguistiques, cognitives et culturelles de la lecture, ainsi que les spécificités des œuvres littéraires — leur polysémie, leurs références implicites et leur complexité stylistique —, nous avons identifié un ensemble d'obstacles entravant l'accès des apprenants au sens. Les modèles de compréhension (ascendant, descendant, interactif) et les processus cognitifs impliqués (microprocessus, macroprocessus, intégration) ont souligné la nécessité d'une pédagogie adaptée, capable de concilier décodage linguistique et interprétation culturelle. Cependant, ces constats théoriques demandent à être confrontés à la réalité du terrain pour évaluer leur pertinence dans un contexte concret d'apprentissage, celui des étudiants de 2^e année de licence à l'Université de Biskra.

Ce deuxième chapitre, résolument pratique, s'inscrit dans la continuité de l'analyse théorique en investiguant les difficultés concrètes rencontrées par les apprenants. À travers une enquête de terrain structurée autour d'un questionnaire détaillé, il vise à vérifier les hypothèses formulées, à mesurer l'impact des représentations des étudiants sur leur rapport à la lecture littéraire, et à proposer des solutions pédagogiques contextualisées, alignées sur leurs besoins exprimés. L'objectif ultime est de dépasser les généralités pour ancrer la réflexion dans les réalités vécues par les apprenants, en croisant données quantitatives et qualitatives.

Notre recherche s'appuie sur un questionnaire administré à un échantillon de 20 étudiants inscrits en 2^e année de licence de français. Ces apprenants, déjà exposés à des

textes littéraires durant leur cursus, représentent une population cible pertinente pour explorer les défis persistants de la compréhension écrite. Le questionnaire, articulé autour de cinq axes principaux, combine questions fermées (à choix multiples) et ouvertes afin de saisir tant les pratiques déclarées que les perceptions subjectives. Les thématiques abordées incluent les difficultés linguistiques (lexique, syntaxe, figures de style), les obstacles socio-culturels (références historiques, implicites civilisationnels), les lacunes référentielles (connaissances sur les auteurs, les courants littéraires), les freins épistémologiques et psycho-affectifs (stratégies de lecture, gestion des émotions), ainsi que les représentations de la lecture littéraire (objectifs perçus, habitudes extrascolaires).

Inspiré des travaux de S. Plane sur les obstacles épistémologiques et de Puren concernant les finalités de la littérature en FLE, ce dispositif méthodologique poursuit un double objectif : diagnostiquer les points de blocage spécifiques pour dépasser une approche générique des difficultés, et impliquer les étudiants dans une réflexion métacognitive sur leurs propres stratégies, renforçant ainsi leur autonomie face aux textes. L'analyse des réponses s'appuie sur une triangulation de données quantitatives (statistiques descriptives) et qualitatives (commentaires libres), offrant une vision nuancée des défis et évitant les simplifications réductrices.

Structuré en trois temps, ce chapitre présente d'abord le questionnaire, en détaillant ses sections et sa pertinence au regard des enjeux théoriques. Il expose ensuite une analyse détaillée des résultats, mettant en lumière les corrélations entre obstacles linguistiques, culturels et affectifs, avant de conclure par une discussion critique confrontant ces résultats aux théories existantes. Les implications pédagogiques y sont identifiées, ouvrant sur des propositions concrètes pour une didactique renouvelée de la littérature en FLE.

En opérant ce passage de la théorie à la pratique, le chapitre pratique accomplit un retour nécessaire au terrain, où les concepts abstraits prennent chair dans les réalités vécues par les apprenants. Les données recueillies ne se contentent pas de valider ou d'infirmer les hypothèses initiales : elles révèlent des tensions inattendues, telles que la

prédominance de la frustration face aux textes complexes ou le décalage entre les attentes des étudiants et les pratiques enseignantes. Ces insights invitent à repenser l'enseignement de la littérature en FLE non comme un simple transfert de savoirs, mais comme un dialogue dynamique entre le texte, le lecteur et son contexte culturel. La suite de ce travail présentera ainsi les résultats de cette enquête, préalable indispensable à l'élaboration de pistes d'action pédagogiques ancrées dans les besoins réels des étudiants de Biskra.

Présentation du dispositif méthodologique

I. Contexte général

Dans le cadre de notre recherche portant sur les obstacles d'apprentissage de la compréhension des textes littéraires chez les étudiants, nous avons conçu un questionnaire détaillé destiné à un public cible de vingt étudiants inscrits en deuxième année licence de français. Ces étudiants, ayant déjà été confrontés à la lecture de textes littéraires durant leur parcours universitaire, sont invités à réfléchir sur leurs difficultés et représentations en matière de lecture littéraire.

II. Objectifs du questionnaire

L'objectif principal de ce questionnaire est de déceler les freins multiples qui entravent la compréhension de l'écrit littéraire. Ces obstacles sont nombreux et relèvent de plusieurs sphères : linguistique, culturelle, cognitive, pédagogique et affective. Le questionnaire explore ainsi cinq axes fondamentaux :

1. Les difficultés linguistiques
2. Les obstacles socio-culturels
3. Les lacunes en matière de connaissances référentielles
4. Les obstacles épistémologiques et psycho-cognitifs
5. Les représentations des étudiants vis-à-vis de la lecture littéraire

III. Cadre théorique de référence

1. Les obstacles épistémologiques

Les obstacles épistémologiques renvoient aux représentations préalables que les étudiants se font de la lecture et de la compréhension. De nombreux lecteurs novices

assimilent la compréhension à un processus linéaire et mécanique, où chaque mot ou phrase doit être compris dans l'ordre de présentation du texte. Cette vision réductrice de la lecture nuit à la construction de sens, empêchant l'élaboration d'informations implicites, l'anticipation ou la reformulation. Pour S. Plane, cette confusion entre l'ordre de la lecture et celui de la compréhension constitue un véritable frein à l'acquisition de compétences lectorales complexes.

2. Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs

La lecture constitue une activité complexe de résolution de problèmes. Elle exige la mobilisation de stratégies telles que la prédiction, l'identification des idées essentielles, la synthèse ou la mise en relation avec des connaissances antérieures. Les étudiants peu expérimentés peinent à sélectionner la stratégie adéquate selon le type de texte et l'objectif de lecture. Sur le plan affectif, un rapport négatif ou anxiogène à la lecture peut entraîner un désengagement, une perte de motivation, voire une aversion durable vis-à-vis de la lecture littéraire.

3. Les obstacles didactiques et pédagogiques

Les pratiques d'enseignement et les choix méthodologiques adoptés par les enseignants peuvent constituer des freins. Certaines approches trop centrées sur des aspects locaux (grammaire, orthographe, vocabulaire) ont pour conséquence de détourner l'attention des apprenants de la compréhension globale du texte. Les pratiques transmissives, où l'enseignant impose une démarche unique, et les modèles figés de progression nuisent à l'autonomie et à la diversité des approches lectorales.

4. Les représentations des étudiants

Les représentations que les étudiants entretiennent vis-à-vis de la lecture littéraire jouent un rôle central. Certains considèrent la lecture comme un acte scolaire imposé, dépourvu de dimension personnelle. D'autres pensent qu'il faut comprendre chaque mot, ou suivre passivement le fil du texte. De telles conceptions limitent l'engagement et la richesse de l'expérience lectorale.

IV. Intérêt du questionnaire

Ce questionnaire a été conçu comme un outil diagnostique permettant d'identifier ces différents types d'obstacles. En interrogeant directement les étudiants sur leurs perceptions, leurs stratégies, leurs émotions et leurs connaissances, il vise à faire émerger les besoins réels des apprenants. Il offre également aux enseignants-chercheurs des données essentielles pour repenser l'enseignement de la lecture littéraire de manière plus inclusive, dynamique et efficace.

V. Structure du questionnaire

Le questionnaire se présente sous forme de questions regroupées par thème, chaque section ayant un objectif précis :

1. Difficultés linguistiques

Objectif : Identifier les freins liés au vocabulaire, à la syntaxe, aux figures de style ou à toute autre forme d'entrave linguistique dans la lecture d'un texte littéraire.

Questions :

1. Quels éléments linguistiques vous posent le plus de difficultés ? (Vocabulaire / Syntaxe / Figures de style / Autres)
2. Le niveau de langue des textes proposés est-il adapté à vos compétences ? (Oui / Non / Parfaits)
3. Quelles stratégies utilisez-vous pour surmonter les difficultés de vocabulaire ? (Réponse ouverte)

2. Difficultés socio-culturels

Objectif : Comprendre dans quelle mesure les références culturelles, historiques ou sociales présentes dans les textes constituent un blocage pour les étudiants.

Questions :

4. Avez-vous rencontré des références culturelles ou historiques que vous ne compreniez pas ? (Oui / Non) Si oui, donnez un exemple.
5. Pensez-vous que votre bagage culturel influence votre compréhension des textes ? (Beaucoup / Un peu / Pas du tout)

3. Connaissances référentielles

Objectif : Cerner les lacunes informationnelles portant sur les auteurs, les mouvements littéraires, les contextes de production qui empêchent la compréhension globale du texte.

Questions :

6. Le manque de connaissances sur un auteur, un mouvement ou un contexte vous empêche-t-il de comprendre un texte ? (Souvent / Rarement / Jamais)
7. Quels types d'accompagnement souhaiteriez-vous pour mieux comprendre les textes littéraires ? (Réponse ouverte)

4. Obstacles épistémologiques, psycho-cognitifs et affectifs

Objectif : Identifier les représentations mentales, les stratégies inadéquates, les émotions négatives ou les attitudes désengagées qui freinent la lecture littéraire.

Questions :

8. Pensez-vous qu'il faut toujours suivre l'ordre du texte pour le comprendre ? (Oui / Non / Je ne sais pas)
9. Avez-vous du mal à choisir la bonne stratégie de lecture selon le type de texte ou l'objectif de lecture ? (Oui / Parfois/Non)
10. Comment vous sentez-vous face à un texte littéraire difficile ? (Motivé / Frustré / Indifférent / Autre)

5. Représentations de la lecture littéraire

Objectif : Mieux comprendre la perception qu'ont les étudiants de l'activité de lecture : sa valeur, ses objectifs, et leur posture de lecteur.

Questions :

11. Pour vous, lire un texte littéraire, c'est surtout : (Comprendre mot à mot / Chercher le message de l'auteur / Ressentir des émotions / Autre)
12. Lisez-vous des textes littéraires en dehors des cours ? (Oui / Non) Si oui, lesquels ?
13. Qu'est-ce qui pourrait rendre la lecture littéraire plus accessible et agréable selon vous ? (Réponse ouverte)

VI. Questionnaire (version intégrale)

Partie 1 : Difficultés linguistiques

1. Lors de la lecture d'un texte littéraire, quels éléments linguistiques vous posent le plus de difficultés ?
 - Vocabulaire
 - Structure syntaxique
 - Figures de style
 - Autre (précisez)
2. Le niveau de langue des textes proposés est-il adapté à vos compétences ?
 - Oui
 - Non
 - Parfois
3. Quelles stratégies utilisez-vous pour surmonter les difficultés de vocabulaire ?
(réponse ouverte)

Partie 2 : Obstacles socio-culturels

4. Avez-vous rencontré des références culturelles ou historiques que vous ne compreniez pas dans un texte ?
 - Oui (donnez un exemple)
 - Non
5. Pensez-vous que votre bagage culturel influence votre compréhension des textes?
 - Beaucoup
 - Un peu
 - Pas du tout

Partie 3 : Connaissances référentielles

6. Le manque de connaissances sur un auteur, un mouvement ou un contexte vous empêche-t-il de comprendre un texte ?

- Souvent
- Rarement
- Jamais

7. Quels types d'accompagnement souhaiteriez-vous pour mieux comprendre les textes littéraires ? (réponse ouverte)

Partie 4 : Obstacles épistémologiques, psycho-cognitifs et affectifs

8. Pensez-vous qu'il faut toujours suivre l'ordre du texte pour le comprendre ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

9. Avez-vous du mal à choisir la bonne stratégie de lecture selon le type de texte ou l'objectif de lecture ?

- Oui
- Parfois
- Non

10. Comment vous sentez-vous face à un texte littéraire difficile ?

- Motivé à essayer de comprendre
- Frustré ou découragé
- Indifférent
- Autre (précisez)

Partie 5 : Représentations de la lecture littéraire

11. Pour vous, lire un texte littéraire, c'est surtout :

- Comprendre mot à mot
- Chercher le message de l'auteur

- Ressentir des émotions ou des réflexions personnelles
- Autre (précisez)

12. Lisez-vous des textes littéraires en dehors des cours ?

- Oui
- Non
- Si oui, lesquels ? (précisez)

13. Qu'est-ce qui pourrait rendre la lecture littéraire plus accessible et agréable selon vous ? (réponse ouverte)

Présentation et analyse des résultats

1. Difficultés linguistiques

Tableau des réponses des étudiants :

Élément linguistique	Réponses (%)
Vocabulaire	70%
Figures de style	45%
Structure syntaxique	35%
Autre (précisez)	10%

Tableau des stratégies utilisées pour surmonter les difficultés :

Stratégie	Réponses (%)
Dictionnaire	80%
Notes de bas de page	60%
Traduction en langue maternelle	40%
Stratégies contextuelles/inférentielles	10%

Commentaires

:

L'analyse des réponses montre que la majorité des étudiants rencontrent des difficultés significatives avec le vocabulaire, suivi par les figures de style et la syntaxe. En effet, près de **70%** des étudiants signalent des difficultés avec le vocabulaire, tandis que **45%** éprouvent des difficultés avec les figures de style, et **35%** avec la syntaxe. Un nombre important d'étudiants indique que le niveau de langue des textes littéraires dépasse leurs compétences actuelles, ce qui suggère un besoin d'adaptation du langage utilisé dans les

textes ou de médiation linguistique dans les pratiques pédagogiques. En ce qui concerne les stratégies employées pour surmonter ces obstacles, **80%** des étudiants utilisent principalement le dictionnaire et les notes de bas de page, et **40%** se tournent vers la traduction en langue maternelle. Il est également notable que très peu de répondants (moins de **10%**) utilisent des stratégies de lecture contextuelles ou inférentielles, ce qui met en lumière un manque de formation stratégique à la lecture, particulièrement en ce qui concerne la capacité à utiliser le contexte pour déduire le sens.

2. Les difficultés socio-culturels

Tableau des réponses des étudiants :

Référence culturelle/ historique incomprise	Réponses (%)
Oui (exemple donné)	60%
Non	40%

Tableau de l'impact du bagage culturel :

Impact du bagage culturel sur la compréhension	Réponses (%)
Beaucoup	30%
Un peu	55%
Pas du tout	15%

Commentaires

:

Une proportion importante d'étudiants, soit environ **60%**, reconnaît avoir rencontré des références culturelles ou historiques incomprises dans les textes littéraires étudiés. Ces références concernent principalement des éléments de civilisation étrangère, des faits historiques ou des traditions éloignées de leur propre vécu. Cela met en évidence la nécessité de contextualiser les textes à travers un travail préalable d'ancrage culturel. Concernant l'impact du bagage culturel sur la compréhension des textes, **55%** des étudiants estiment que ce facteur a un impact « un peu » sur leur compréhension, tandis que **30%** le perçoivent comme ayant un impact « important » et **15%** estiment qu'il n'a aucun impact. Ces résultats soulignent une prise de conscience partielle du rôle du bagage culturel, mais également une demande pour des approches pédagogiques qui rendent cet aspect plus explicite.

3. Connaissances référentielles

Tableau des réponses des étudiants :

Connaissances référentielles (auteur, courant littéraire, contexte)	Réponses (%)
Souvent	50%
Rarement	35%
Jamais	15%

Tableau des types d'accompagnement souhaités :

Type d'accompagnement souhaité	Réponses (%)
Présentations synthétiques en début de séance	70%
Fiches-auteurs	55%
Vidéos introductives	45%

Commentaires

:

Les réponses montrent que les lacunes référentielles, telles que la connaissance de l'auteur, du courant littéraire ou du contexte de production, sont perçues comme un obstacle majeur par **50%** des étudiants. En effet, la majorité des étudiants indique que ce manque de connaissances affecte leur compréhension des textes « souvent » ou « parfois ». Ce constat met en lumière la nécessité d'un accompagnement plus détaillé sur les mouvements littéraires, les genres, et les repères historiques. Parmi les solutions proposées, les étudiants souhaitent davantage de supports pédagogiques comme des présentations synthétiques en début de séance (**70%**), des fiches-auteurs (**55%**), ou des vidéos introductives (**45%**). Cela témoigne de la volonté des étudiants d'être mieux préparés avant de lire les textes.

4. Obstacles épistémologiques, psycho-cognitifs et affectifs

Tableau des réponses des étudiants :

Suivre l'ordre du texte est-il nécessaire pour comprendre ?	Réponses (%)
Oui	65%
Non	25%
Je ne sais pas	10%

Tableau des difficultés à choisir la bonne stratégie de lecture :

Difficulté à choisir la bonne stratégie de lecture	Réponses (%)
Oui	75%

Parfois	15%
Non	10%

Tableau des réponses affectives face à un texte difficile :

Comment vous sentez-vous face à un texte difficile ?	Réponses (%)
Motivé à essayer de comprendre	25%
Frustré ou découragé	60%
Indifférent	10%
Autre (précisez)	5%

Commentaires :

Un grand nombre d'étudiants, soit environ **65%**, croient qu'il est impératif de suivre l'ordre du texte pour en comprendre le sens, ce qui reflète une approche linéaire et passive de la lecture. Ce résultat confirme l'existence d'un obstacle épistémologique lié à la méconnaissance du fonctionnement réel de la compréhension textuelle. Par ailleurs, **75%** des étudiants signalent avoir des difficultés à adapter leur lecture en fonction du type de texte ou de l'objectif visé. Les réponses affectives varient, mais la frustration et le découragement sont fréquemment cités, avec près de **60%** des étudiants exprimant un sentiment de frustration face à des textes difficiles, tandis que **30%** mentionnent se sentir découragés. Ces résultats suggèrent qu'il existe un obstacle affectif significatif qui pourrait être atténué par un accompagnement plus personnalisé et des encouragements à adopter une lecture plus active.

5. Représentations de la lecture littéraire

Tableau des réponses des étudiants :

Représentation de la lecture littéraire	Réponses (%)
Comprendre mot à mot	40%
Chercher le message de l'auteur	35%
Ressentir des émotions ou des réflexions personnelles	25%
Autre (précisez)	5%

Tableau des habitudes de lecture en dehors des cours :

Lisez-vous des textes littéraires en dehors des cours ?	Réponses (%)
Oui	30%
Non	70%

Tableau des suggestions pour rendre la lecture plus agréable :

Suggestions pour améliorer la lecture littéraire	Réponses (%)
Textes plus courts et modernes	45%
Adaptations cinématographiques	35%
Discussions collectives en classe	30%

Commentaires :

Les réponses des étudiants révèlent une grande diversité de représentations de la lecture littéraire. Ainsi, environ **40%** des étudiants perçoivent la lecture comme un simple décodage mot à mot, **35%** la considèrent comme une recherche du message de l’auteur, et **25%** la voient comme une expérience personnelle. En revanche, une très faible proportion (moins de **10%**) valorise l’interprétation libre ou l’esthétique du texte. Par ailleurs, la majorité des étudiants (près de **70%**) ne lit pas ou lit peu des textes littéraires en dehors des cours. Les raisons invoquées incluent un manque de temps (**60%**), d’intérêt (**50%**), ou des difficultés d’accès (**40%**). Pour rendre la lecture littéraire plus agréable et accessible, les étudiants suggèrent des textes plus courts et modernes (**45%**), des adaptations cinématographiques (**35%**), et des discussions collectives en classe (**30%**). Ces résultats mettent en lumière un besoin urgent de renouveler les pratiques pédagogiques afin de favoriser une posture plus active, motivée et culturellement enrichie de la lecture littéraire.

Discussion générale

L'analyse des réponses issues du questionnaire met en lumière plusieurs tendances significatives concernant les obstacles rencontrés par les étudiants dans la lecture littéraire en langue étrangère. L'ensemble des résultats révèle que les difficultés rencontrées ne sont pas seulement d'ordre linguistique, mais également culturelles, cognitives, affectives et épistémologiques. Ces différents niveaux d'obstacles interagissent de manière complexe et influencent profondément la manière dont les étudiants abordent et comprennent les textes littéraires.

Les difficultés linguistiques constituent un obstacle fondamental : le vocabulaire complexe, les figures de style et les structures syntaxiques représentent des barrières fréquentes. Le fait que les étudiants utilisent majoritairement des stratégies explicites (dictionnaire, notes de bas de page) et très rarement des stratégies inférentielles montre un besoin criant de formation à la lecture stratégique. La lecture littéraire n'est pas seulement un acte de décodage, mais un processus interprétatif qui nécessite des compétences spécifiques. Ce déficit de stratégie se répercute négativement sur l'autonomie des étudiants face au texte.

Les obstacles culturels sont également prégnants. De nombreux étudiants rencontrent des références historiques, sociales ou civilisationnelles qu'ils ne peuvent pas interpréter sans aide. L'absence de repères culturels adéquats entraîne un appauvrissement de la compréhension. Ce constat confirme la nécessité d'un travail didactique en amont de la lecture, afin de fournir les éléments culturels fondamentaux qui permettent aux étudiants d'entrer dans le monde du texte. Les résultats révèlent aussi que les étudiants sont partiellement conscients de l'impact de leur bagage culturel sur leur compréhension, ce

qui constitue une piste importante pour développer des dispositifs pédagogiques intégrant la conscience culturelle.

En ce qui concerne les lacunes référentielles, les données montrent que beaucoup d'étudiants ne disposent pas des connaissances de base nécessaires sur les auteurs, les genres, ou les courants littéraires. Ces connaissances, qui forment la "grammaire" de la littérature, sont pourtant essentielles à une compréhension globale et contextualisée des textes. Les suggestions des étudiants, telles que l'utilisation de présentations synthétiques ou de fiches-auteurs, indiquent un besoin de structuration des savoirs littéraires dans l'enseignement.

Un autre pan central des difficultés réside dans les obstacles épistémologiques et psycho-affectifs. La forte proportion d'étudiants qui croient qu'il faut suivre linéairement un texte pour le comprendre reflète une vision rigide et souvent inefficace de la lecture. Cette approche linéaire empêche la mise en œuvre de stratégies flexibles (relecture, lecture sélective, anticipation) qui sont pourtant essentielles pour interagir avec un texte littéraire. D'un point de vue affectif, le découragement et la frustration dominent les réponses. Ces émotions négatives, renforcées par un sentiment d'incompétence, réduisent considérablement l'engagement des étudiants et leur plaisir de lire. Il est donc fondamental d'introduire dans les pratiques pédagogiques des méthodes de remédiation positive, valorisant l'effort, la progression et les réussites même partielles.

Enfin, les représentations de la lecture littéraire révèlent une vision encore majoritairement scolaire et utilitariste de l'acte de lire. Peu d'étudiants perçoivent la lecture littéraire comme un acte de plaisir, de réflexion ou d'ouverture personnelle. La prédominance d'une vision instrumentale de la lecture — axée sur la recherche du message ou la compréhension littérale — limite l'épanouissement de la compétence interprétative et esthétique. De plus, le faible taux de lecture en dehors du cadre académique témoigne d'un manque de motivation et d'habitude. Les propositions faites par les étudiants, telles que l'introduction de textes contemporains, l'utilisation du cinéma ou l'organisation de discussions collectives, illustrent leur désir d'un renouvellement des pratiques pédagogiques, plus proches de leurs intérêts et de leur mode de vie.

En somme, cette étude confirme que les obstacles à la lecture littéraire sont multiples et imbriqués. Pour les surmonter, il est essentiel de repenser l'enseignement de la littérature en LVE à travers une pédagogie différenciée, interculturelle, et stratégique. Cela implique une meilleure préparation linguistique, un ancrage culturel explicite, une valorisation de l'interprétation, et une attention constante aux dimensions affectives et cognitives de l'apprenant. Ces ajustements pourraient, à terme, redonner aux étudiants le goût de la lecture littéraire et renforcer leur compétence à dialoguer avec les textes, dans toute leur richesse et leur complexité.

CONCLUSION GENERALE

À l'issue de cette étude, il apparaît clairement que la lecture littéraire en langue étrangère constitue un processus complexe, où interagissent une multitude de facteurs susceptibles d'entraver la compréhension, l'engagement et le plaisir de lire. Les difficultés identifiées dans ce travail sont de plusieurs ordres : linguistiques, culturelles, référentielles, épistémologiques, psycho-cognitives et affectives. Leur cumul et leur interaction créent un contexte peu favorable à une lecture efficace et épanouissante des textes littéraires.

Les résultats ont révélé que les obstacles linguistiques — vocabulaire spécialisé, figures de style, syntaxe complexe — restent prédominants, souvent accentués par un recours excessif à des stratégies superficielles de décodage (dictionnaire, traduction) et un déficit marqué en stratégies de lecture contextuelle ou inférentielle. Les obstacles culturels et référentiels apparaissent également comme des freins majeurs, notamment lorsque les textes comportent des références implicites à des contextes historiques ou culturels éloignés des représentations des apprenants. Enfin, les réponses ont mis en lumière une vision linéaire et scolaire de la lecture, une faible autonomie interprétative, ainsi qu'une charge affective négative (frustration, découragement), tous ces éléments contribuant à réduire l'investissement des étudiants dans l'acte de lire.

Pour répondre à ces difficultés de manière constructive, plusieurs pistes de remédiation peuvent être envisagées :

- ✓ ***Renforcement de la compétence stratégique en lecture*** : Il est essentiel de former les étudiants à des stratégies actives, telles que la lecture anticipative, la sélection d'informations, l'inférence contextuelle, et la relecture ciblée. Des ateliers de lecture guidée ou des séquences pédagogiques centrées sur l'explicitation des stratégies peuvent y contribuer.
- ✓ ***Contextualisation culturelle et référentielle des textes*** : Avant d'aborder une œuvre, un travail préparatoire de mise en contexte culturel (présentation du cadre historique, des références sociales, des traditions évoquées) doit être systématiquement intégré. Cela peut se faire par le biais de fiches de contextualisation, de capsules vidéo, ou encore de brèves recherches collaboratives menées par les étudiants.
- ✓ ***Diversification des supports et des formats*** : L'introduction de textes littéraires contemporains, de formats hybrides (bande dessinée, roman graphique, extraits d'adaptations cinématographiques) ou de supports numériques (livres audio, podcasts littéraires) permettrait de rendre la lecture plus accessible, motivante et adaptée aux profils d'apprenants actuels.
- ✓ ***Valorisation de la lecture subjective et interprétative*** : Il est fondamental d'encourager une posture réflexive et sensible face au texte. Des dispositifs comme les carnets de lecture personnels, les lectures à voix haute, ou les discussions interprétatives en petits groupes favorisent l'appropriation du texte et la construction de sens pluriels.
- ✓ ***Accompagnement affectif et motivationnel*** : La mise en place d'un environnement pédagogique bienveillant, valorisant les progrès et les interprétations personnelles, permettrait de contrer la peur de l'échec. Des retours formatifs positifs, l'instauration de défis réalistes, et la reconnaissance des efforts peuvent contribuer à restaurer la confiance des étudiants.

Cette étude ouvre également plusieurs pistes de recherche qu'il serait pertinent d'explorer :

- ✓ ***Évaluation longitudinale de l'impact des stratégies d'enseignement*** : Une étude expérimentale pourrait être menée pour mesurer les effets, à moyen et long terme,

de l'introduction de pratiques de lecture stratégique et d'activités d'ancrage culturel sur la compréhension et l'autonomie des apprenants.

- ✓ ***Études comparatives entre publics*** : Il serait intéressant de comparer les obstacles rencontrés selon le niveau linguistique, le contexte d'apprentissage (enseignement universitaire, cours intensifs, classes préparatoires) ou l'origine culturelle des étudiants, afin de mieux adapter les pratiques pédagogiques.
- ✓ ***Rôle des émotions dans l'apprentissage de la lecture littéraire*** : Une approche socio-affective pourrait approfondir la compréhension de l'impact des émotions (anxiété, plaisir, frustration) sur la réception et l'interprétation des textes, et contribuer à développer des outils d'accompagnement émotionnel spécifiques.
- ✓ ***Usages pédagogiques du numérique*** : L'intégration des technologies numériques dans l'enseignement de la littérature (livres interactifs, annotations collaboratives, réalité augmentée, forums de discussion) constitue un champ en pleine expansion, offrant de nouvelles modalités d'engagement avec les textes.

En somme, cette étude a permis de mettre en lumière la complexité des difficultés rencontrées dans la lecture littéraire en LVE et d'identifier des leviers d'action concrets pour les surmonter. Repenser l'enseignement de la littérature, non pas comme une transmission verticale de savoirs, mais comme une co-construction de sens, suppose une évolution des pratiques didactiques vers davantage d'accompagnement, d'interculturalité, de réflexivité et d'écoute de l'apprenant. Redonner goût à la lecture littéraire, c'est aussi redonner une voix aux lecteurs.

Références bibliographiques

Thèses et mémoires

- ALLAM-IDDOU, Samira. *De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère*. 2015.
- BENMALEK, Meriem Zineb et SAHRIDJ, Asmaa. *L'enseignement/apprentissage de la lecture en classe de FLE : Difficultés et remédiassions. Cas des apprenants de 5ème année primaire*. 2022. Thèse de doctorat.
- GOURI, Amina. *L'exploitation des textes littéraires pour l'amélioration de la production écrite en classe de FLE. Cas de la 2ème année moyenne*.
- LATRACHE, Souad. *L'apprenant face à la lecture dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Thèse de doctorat.
- MEKHNACHE, Mohammed. *L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique pour un développement des compétences de production. Cas de la 1ère année moyen*. 2011. Thèse de doctorat. Université de Batna 1-Hadj Lakhder.

Ouvrages et articles

- ACHAB, Djamila. *Didactique du texte littéraire : quelle démarche pour l'enseignement du texte littéraire ?*. Expériences pédagogiques, 1930, vol. 4, no 1, p. 59-65.
- BARRS, Myra. *The reader in the writer*. Reading, 2000, vol. 34, no 2, p. 54-60.
- Bekker, J. *La chanson dans la classe de français langue étrangère. "Un apprentissage en-chanté"*. Université du Cap, 2008.
<http://www.french.uct.ac.za/docs/BA%20Hons%20FLE%20Jessica%20Becker.pdf>
- DE KONINCK, Godelieve. *Le texte courant et le texte littéraire : y at-il une différence ? ou si Pagnol devenait explorateur....* Québec français, 1998, no 111, p. 57-65.
- DE L'EUROPE, Conseil. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe, 2003.
- FATIMA, ZIOUANI et MAHI Yamina, Nadia. *Le texte littéraire à des fins didactiques : quel enseignement à l'université ?*
- FAYOL, Michel. *Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit*. In : L'acquisition du langage. Volume II. Presses Universitaires de France, 2000. p. 183-213.
- GIASSEN, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*. 2003.
- GRUCA, Isabelle. *Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension*. Études de lettres, 2007, no 4, p. 207-223.
- HILDA, M. O. K. H. *L'intégration des textes littéraires dans l'apprentissage de l'arabe LVE : une motivation pour la lecture ?*. 2017, مجلة كلية الآداب واللغات, vol. 3, no 2, p. 269-287.
- KHOULED, Sarra. *Didactique des textes littéraires en quatrième année au cycle moyen en Algérie, Manuel scolaire de deuxième génération*. المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي, vol. 10, no 4, p. 70-82.
- MARTIN, Hélène. *Perspective sur la psychologie interculturelle comparative*. In : Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation. De Boeck Supérieur, 2002. p. 85-104.

- MEKHACHE, Mohamed. *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire*. Synergies Algérie, 2010, vol. 9, p. 121-132.
- OUHIBI-GHASSOUL, N. *Le savoir-savant. Introduction du texte littéraire en cours de langue étrangère*. Interculturalité et Didactique, 2003, no 07, p. 109-115.
- OUNISSI, Sarra. *Le texte littéraire : outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du français langue*. Langues & Cultures, 2022, vol. 3, no 3, p. 84-94.
- PEYTARD, Jean. *Didactique, sémiotique, linguistique*. Les Belles Lettres, 1986.
- Puren, Christian & École Normale Supérieure (Saint-Cloud). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. 1994. [en ligne]
- RAFONI, Jean-Charles. *Apprendre à lire en français langue seconde*. 2007.
- REUTER, Yves. *L'enseignement-apprentissage de la littérature en question*. Enjeux, 1999, vol. 43, no 44, p. 191-203.
- ROLAND, Barthes. *Le plaisir du texte*. Paris, éd. du Seuil, 1973.
- SAKER, Sarra et GAOUAOU, Manaa. *Enseigner la compréhension de l'écrit : Rendre l'apprenant un lecteur actif en classe de FLE*. El-Nas, 2023, vol. 9, no 1, p. 330-345.
- SÉUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. 1997.
- TORCHI, Feyrouz. *Pistes et enjeux didactiques de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE au secondaire*. مجلة قيس للدراسات الإنسانية والاجتماعية, 2022, vol. 6, no 2, p. 1797-1808.

Dictionnaires

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

Annexes

Questionnaire :

Partie 1 : Difficultés linguistiques

4. Lors de la lecture d'un texte littéraire, quels éléments linguistiques vous posent le plus de difficultés ?
 - Vocabulaire
 - Structure syntaxique
 - Figures de style
 - Autre (précisez)
5. Le niveau de langue des textes proposés est-il adapté à vos compétences ?
 - Oui
 - Non
 - Parfois
6. Quelles stratégies utilisez-vous pour surmonter les difficultés de vocabulaire ?
(réponse ouverte)

Partie 2 : Obstacles socio-culturels

4. Avez-vous rencontré des références culturelles ou historiques que vous ne compreniez pas dans un texte ?

- Oui (donnez un exemple)
- Non

6. Pensez-vous que votre bagage culturel influence votre compréhension des textes ?

- Beaucoup
- Un peu
- Pas du tout

Partie 3 : Connaissances référentielles

6. Le manque de connaissances sur un auteur, un mouvement ou un contexte vous empêche-t-il de comprendre un texte ?

- Souvent
- Rarement
- Jamais

8. Quels types d'accompagnement souhaiteriez-vous pour mieux comprendre les textes littéraires ? (réponse ouverte)

Partie 4 : Obstacles épistémologiques, psycho-cognitifs et affectifs

8. Pensez-vous qu'il faut toujours suivre l'ordre du texte pour le comprendre ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

11. Avez-vous du mal à choisir la bonne stratégie de lecture selon le type de texte ou l'objectif de lecture ?

- Oui

- Parfois
- Non

12. Comment vous sentez-vous face à un texte littéraire difficile ?

- Motivé à essayer de comprendre
- Frustré ou découragé
- Indifférent
- Autre (précisez)

Partie 5 : Représentations de la lecture littéraire

12. Pour vous, lire un texte littéraire, c'est surtout :

- Comprendre mot à mot
- Chercher le message de l'auteur
- Ressentir des émotions ou des réflexions personnelles
- Autre (précisez)

13. Lisez-vous des textes littéraires en dehors des cours ?

- Oui
- Non
- Si oui, lesquels ? (précisez)

14. Qu'est-ce qui pourrait rendre la lecture littéraire plus accessible et agréable selon vous ? (réponse ouverte)

Résumé :

Cette thèse de recherche porte sur les difficultés rencontrées par les étudiants de deuxième année en français langue étrangère (FLE) à l'université de Biskra dans la compréhension des textes littéraires. Il met en évidence la complexité du processus de lecture littéraire, qui nécessite des compétences linguistiques, cognitives, culturelles et interprétatives souvent peu développées chez les apprenants.

Le cadre théorique repose sur une révision des modèles de compréhension de l'écriture (ascendante, descendante, interactive), en les articulant aux spécificités du texte littéraire, notamment sa polysémie, sa richesse stylistique et ses références culturelles implicites. L'étude empirique, basée sur un questionnaire, vise à identifier les obstacles réels perçus par les élèves et leurs représentations de la lecture littéraire.

Les résultats indiquent des obstacles majeurs : vocabulaire complexe, figures de style, manque de références culturelles et historiques, difficultés d'inférence, prédominance de

la lecture mot à mot. En outre, une approche pédagogique basée sur l'analyse grammaticale au détriment de la compréhension globale du texte est jugée inadéquate. L'auteur propose une refonte de la didactique de la littérature en FLE en adoptant des stratégies de lecture active, en introduisant des médias diversifiés et un meilleur ancrage culturel et émotionnel des textes proposés. L'objectif est de transformer la lecture littéraire en une expérience formatrice, enrichissante et engageante pour l'apprenant.

الملخص :

تركز هذه الأطروحة البحثية على الصعوبات التي يواجهها طلاب السنة الثانية في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) في جامعة بسكرة في فهم النصوص الأدبية. وهو يسلط الضوء على مدى تعقيد عملية القراءة الأدبية، التي تتطلب مهارات لغوية ومعرفية وثقافية وتفسيرية غالبا ما تكون ضعيفة التطور لدى المتعلمين.

ويرتكز الإطار النظري على مراجعة نماذج فهم الكتابة (التصاعدية، التنازلية، التفاعلية)، وربطها بخصائص النص الأدبي، ولا سيما تعدد معانيه وثرائه الأسلوبي ومراجعته الثقافية الضمنية. تهدف الدراسة التجريبية، المبنية على الاستبيان، إلى التعرف على المعوقات الحقيقية التي يواجهها الطلبة وتمثيلاتهم للقراءة الأدبية.

وتشير النتائج إلى وجود معوقات رئيسية: المفردات المعقدة، وأشكال الأسلوب، والافتقار إلى المراجع الثقافية والتاريخية، وصعوبات الاستدلال، وسيطرة القراءة كلمة بكلمة. علاوة على ذلك، يعتبر النهج التربوي المبني على التحليل النحوي على حساب الفهم الشامل للنص غير كافٍ. يقترح المؤلف إعادة تصميم تعليم الأدب في FLE من خلال اعتماد استر