

# Lecteur dynamique et littérature de jeunesse: didactique du texte littéraire à l'université

Jabali, Jamal  
Maître Assistant, Université Mohamed V, Soussi  
jamal.jj@gmail.com

Reçu: 27.10.2012

Accepté: 22.01.2013

## Résumé

Les théories modernes de la lecture privilégient les besoins du lecteur réel, concret et dynamique en matière de littérature, notamment la littérature destinée à un jeune public. Quoique cette dernière soit de bonne ou de mauvaise qualité, elle relève de la littérature de masse. Tout cursus universitaire en vigueur sauvegarde le contenu culturel des finalités éducatives. Il s'agit de construire et de développer la compétence culturelle de l'étudiant-lecteur qui aborde les textes littéraires.

Une telle conjoncture nous incite à nous interroger sur les fonctions du texte littéraire relevant de la littérature de jeunesse et la place qu'il occupe au sein de la pratique didactique universitaire du français et à saisir la conception du produit littéraire en tant qu'objet de connaissance pour les étudiants. Pour ceci, nous inscrivons notre article dans un cadrage théorique et référentiel qu'est la Pédagogie de la Lecture, et dans un cadrage méthodologique qu'est la recherche fondamentale descriptive axée sur l'analyse conceptuelle.

**Mots-clés:** didactique du texte littéraire, littérature de jeunesse, lecteur dynamique (modèle), lecteur réel, interprétation programmée/pacte de lecture, actualisation du sens.

## Introduction

Les théories modernes de la lecture privilégient les besoins du lecteur réel<sup>1</sup>, concret et dynamique en matière de littérature, notamment celle destinée à un jeune public. Quoique cette dernière soit de bonne ou de mauvaise qualité, elle relève de la littérature de masse. Tout cursus universitaire en vigueur sauvegarde le contenu culturel des finalités éducatives. Il s'agit de construire et de développer la compétence culturelle de l'étudiant-lecteur qui aborde les textes littéraires.

Cependant cette situation nous incite à nous interroger sur les fonctions du texte littéraire et la place qu'il occupe au sein de la pratique didactique universitaire du français et à saisir la conception du produit littéraire en tant qu'objet de connaissance pour les étudiants. Pour ceci, nous inscrivons notre communication dans un cadrage théorique et référentiel qu'est la Pédagogie de la Lecture, et dans un cadrage méthodologique qu'est la recherche fondamentale descriptive axée sur l'analyse conceptuelle.

Tout texte littéraire renferme en lui des directives et des prescriptions pour mener à bien sa lecture et son interprétation. Ce programme de lecture tracé par le texte prescrit l'activité du lecteur empirique et réel qualifié de lecteur dynamique, voire lecteur modèle. « Lecteur Modèle est un ensemble de conditions de succès ou de bonheur (felicity conditions), établies

---

<sup>1</sup> « Une nouvelle approche de la lecture, axée sur la prise en compte du lecteur réel, a été inaugurée par les deux essais de Michel Picard: *La lecture comme jeu* (1986) et *Lire le temps* (1989). Ce que Picard reproche aux chercheurs qui l'ont précédé, c'est d'analyser des lectures théoriques opérées par des lecteurs abstraits. Il est temps, selon lui, d'en finir avec ces lectures hypothétiques (qui, peut-être n'ont jamais existées) pour étudier la seule lecture véritable: la lecture concrète du lecteur réel. [...] le lecteur réel appréhende le texte avec son intelligence, ses désirs, sa culture, ses déterminations socio-historiques et son inconscient. » (Jouve, 1993: 6)

textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel » (Eco, 1979: 77). Ici, il est question d'orienter le lecteur empirique dans son activité lectorale par l'enseignant en mettant en œuvre les habiletés de la lecture et de l'écriture littéraires dans le cadre de l'enseignement et apprentissage de la littérature.

A un jeune âge de la scolarisation, enseigner la littérature est aussi bien souhaitable que faisable. Au Maroc, la dernière réforme éducative au secondaire en matière de langue française insiste sur le rôle primordial de la lecture et de la fréquentation des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du français, également sur l'importance de développer la compétence culturelle des élèves – futurs étudiants universitaires – qui servira à apprécier les œuvres littéraires. Il s'agit de mettre l'accent sur la distinction entre l'enseignement de la littérature (outils d'analyse littéraire) et celui du français (outils grammaticaux et linguistique), car il ne s'agit plus d'apprendre seulement la langue et les outils grammaticaux comme condition pour apprendre la littérature.

Or, grâce à la compétence linguistique, les étudiants se retrouvent capables d'apprécier les textes littéraires, elle permet d'intégrer les autres compétences langagières parce que l'étudiant pourra y exploiter ses acquis en matière de communication orale, de lecture et de rédaction. D'ailleurs, pour que l'étudiant puisse apprécier les œuvres littéraires, il lui faut disposer aussi bien de certaines compétences transversales que de certains domaines d'apprentissage d'ordre général. Par conséquent, il s'avère que faire travailler les étudiants sur des textes littéraires est si enrichissant.

Au niveau universitaire, le texte littéraire, ses méthodes d'enseignement et

ses objets d'apprentissage, cherchent toujours à développer une véritable didactique pluridimensionnelle. Il s'agira notamment de construire un objet de savoir, de le faire approprier par les étudiants, enfin bien gérer les activités d'enseignement et d'apprentissage de cet objet de savoir. Ce dernier ne s'articulera pas exclusivement sur son histoire mais s'articulera en grande partie sur des pratiques lectorales et rédactionnelles relevant de la littérature.

Concernant la pratique lectorale littéraire, elle relève des affects de l'étudiant-lecteur qui apprendra à contribuer à la construction du sens du texte littéraire. En même temps, elle relève d'un travail cognitif sur le texte littéraire et ses mécanismes de fonctionnement. Concernant la pratique rédactionnelle littéraire, elle met en œuvre les affects de l'étudiant et ses perceptions. C'est une mise en texte de son expérience du monde et ses propres représentations. Pour faire réussir cette compétence chez l'étudiant, l'enseignant est appelé à ne pas trop insister sur l'enseignement des structures grammaticales, sur la construction logique, sur la cohérence et la cohésion du texte produit, et sur sa forme: c'est-à-dire tout ce qui pourrait entraver l'écriture littéraire chez l'étudiant et son expression spontanée.

Dans ce sens, l'enseignant est appelé à réfléchir sur la manière de développer chez l'étudiant sa propre pensée, sa propre vision et perception du monde, et la manière d'exprimer par écrit sa propre expérience du monde. L'enseignant veillera alors dans son enseignement/apprentissage de la rédaction littéraire (Chiss, 1994) à ce que l'étudiant respecte les composantes de la littérarité d'un texte dans ses productions littéraires: par exemple, l'appartenance à un genre

littéraire, le rapport dialogique de l'intertextualité avec d'autres textes, l'innovation dans le sens original.

L'enseignant proposera alors des textes littéraires à dimension formatrice en vue de favoriser chez les étudiants le goût de la lecture et les habitudes de lecture à long terme. Ces textes auront la fonction de développer la connaissance propre aux étudiants vis-à-vis de l'autrui, dans un cadre de l'altérité. Il proposera également des textes littéraires pour les familiariser avec la littérature en les amenant à parler et dissenter sur leur culture. Alors la fréquentation multiple des étudiants avec les œuvres littéraires demeure trop importante et enrichissant, que ces œuvres relèvent de la littérature de jeunesse ou de la littérature des classiques.

### **Œuvres littéraires de jeunesse en situation d'apprentissage**

La littérature de jeunesse est une littérature polyphonique, elle renferme quatre voix. D'abord l'auteur, ensuite le jeune lecteur qui n'est autre que le destinataire originel. Il pourrait être un enfant, un adolescent ou un jeune – ce qui intéresse notre propos ici. Ensuite, la troisième voix concerne le lecteur adulte, il constitue le destinataire médiateur, il pourrait être des parents ou des enseignants – ces derniers qui intéressent notre propos ici. Enfin, la quatrième voix concerne l'éditeur qui devrait répondre aux attentes des uns et des autres.

Actuellement, les œuvres littéraires destinées à un jeune public prolifèrent de plus en plus. Elles sont conçues pour de jeunes apprenants en situation d'apprentissage et ne disposent pas du même système cognitif et référentiel que le public adulte en vue de pouvoir saisir le monde réel. Et pour bien communiquer, l'auteur de littérature de jeunesse

(Desvignes, 2000) adapte son texte au niveau des codes sociaux et idéologiques par rapport à son public à la fois jeune et néophyte en matière de lecture littéraire.

Par souci que ce dernier fasse un bon décodage, un bon raisonnement et une bonne conceptualisation, l'auteur accorde beaucoup d'importance à l'utilisation d'un vocabulaire adapté et convenable. Par contre, lorsque l'auteur utilise un système de référence inconnu ou complexe pour le jeune lecteur, alors ce dernier ne pourra plus accéder au sens de l'œuvre. En outre, les difficultés de la langue ou encore les entraves culturelles rendent la tâche des enseignants difficile quand il s'agit de travailler sur les œuvres qu'ils apprécient, et même si elles font partie de leur patrimoine culturel.

Les œuvres littéraires bien conçues prennent place entre les deux conjonctures susmentionnées parce qu'elles sont soutenues aussi bien par de bonnes structures narratives que par de bonnes thématiques. Or, le lecteur et le texte peuvent accepter et s'adapter à un certain degré de difficulté, mais une difficulté qui ne met pas en œuvre des éléments textuels et discursifs illisibles ou herméneutique. En conséquence, les étudiants parcourent le texte avec aisance, parce que, en tant que lecteurs, ils ont dépassé le stade des premiers apprentissages et d'initiation.

Etant capables de reconstruire le sens d'un texte avec facilité et prenant la lecture comme source de l'information, de formation et de divertissement, les apprenants débutants deviennent de plus en plus de bons lecteurs. Ceci parce qu'ils peuvent réfléchir sur la typologie textuelle du texte étudié et sur leurs intentions de lire. Egalement, ils peuvent appréhender l'intention de l'auteur et formuler leur propre vision vis-à-vis de la forme et du

contenu, alors ils deviennent davantage des lecteurs plus ou moins avertis.

Dans cette perspective, l'enseignant gagnera à favoriser le contact de ses étudiants en début d'apprentissage avec des œuvres littéraires. Il s'agira d'œuvres littéraires offrant une certaine ouverture sémantique et polysémique.

### **Facilités de compréhension des œuvres littéraires pour étudiants**

Lors des dernières décennies, les chercheurs en didactique du texte littéraire ont largement travaillé sur les problèmes relatifs à la lecture chez les jeunes (Godener, 1992). Alors le degré de difficulté des textes et leur lisibilité dans les curricula universitaires étaient objet de plusieurs recherches. Également, la prolifération en matière de conception de guides au profit des concepteurs des programmes et de guides au profit des enseignants et formateurs, était considérable. Ceci pour accommoder le discours et le langage de l'auteur à celui de l'étudiant-lecteur.

Il s'agit alors d'attirer l'attention des concepteurs de programmes universitaires sur les éléments-clés du niveau de compréhension d'un texte et sur l'importance de mettre en place des indices pour saisir certaines tournures linguistiques et pouvoir les adapter en vue de faciliter la compréhension aussi bien typographique, rédactionnelle que linguistique.

Désormais, un texte littéraire est compréhensible et intelligible pour les étudiants si ces derniers peuvent l'intégrer dans son ensemble en le lisant sans avoir beaucoup de difficultés. Or, parmi les conditions de la compréhension linguistique, c'est lorsque les phrases, les mots et le sens sont à la portée de l'étudiant, lorsqu'ils sont en rapport avec l'expérience réelle, culturelle et

linguistique de ce dernier. La compréhension ne va pas alors sans simplifier et adapter le langage qui vise une communication efficace et une lisibilité propice. C'est cette adaptation discursive qui formera l'étudiant-lecteur réel et dynamique.

La littérature destinée au jeune public a évolué en passant d'un langage axé sur l'apprenant à un langage destiné à l'apprenant. En d'autres termes, lors des dernières décennies, la littérature destinée aux jeunes était connue par son caractère constructif et didactique. Dans leurs œuvres, les auteurs, en tant que public adulte, formulent leur vision sur le jeune public ; et le héros y est souvent un prototype. Dès lors, il s'agit des œuvres littéraires à caractère ludique composées de héros reflétant le jeune lecteur. C'est la vision de lecteur sur soi-même. Désormais, la littérature pour jeunesse est imprégnée par le roman socioréaliste, car les auteurs commencent à concevoir des héros relevant de la figure réelle du jeune lecteur réel et vivant, enraciné davantage dans la vie de chaque jour<sup>1</sup>.

Actuellement, la littérature de jeunesse s'appuie sur le plaisir du jeune lecteur lorsqu'il s'identifie au héros reflétant ses aspirations, ses fantasmes et ses rêves<sup>2</sup>. Dans ce sens, Vincent Jouve écrit:

« Le lecteur, partageant d'emblé les valeurs du héros, ne se transforme pas à son contact. L'autre ne lui sert pas à se redéfinir, mais à considérer l'image (souvent illusoire) qu'il a de lui-même. Voir un personnage partager nos valeurs a quelques choses fondamentalement de sécurisant. Ce qui est vrai des rapports interpersonnels dans le monde réel l'est également de la relation lecteur/personnage qui se noue dans la lecture. » (Jouve, 1993: 96)

<sup>1</sup> Cf. la fiche pédagogique de l'annexe.

<sup>2</sup> Cf. la fiche pédagogique de l'annexe.

C'est ainsi que Karl Canvat parle de « la fonction modélisante: la lecture littéraire propose au lecteur de vivre sur le mode imaginaire une expérience qu'il ne pourrait vivre dans la réalité » (Canvat, 1999: 112).

Dans cette perspective, et en respectant les règles de lisibilité linguistique, typographique et rédactionnelle, les auteurs des œuvres littéraires de jeunesse s'investissent de la même manière dans la conception d'anthologie littéraire destinée à l'enseignement/apprentissage de la littérature à l'université. Ceci dit que ces auteurs mettent en jeu des éléments importants du genre des énoncés en style direct, un narrateur-héros à la première personne du singulier, des interpellations au jeune lecteur, également des expressions de l'expérience personnelle.

En outre dans un contexte éducatif, les auteurs de littérature pour jeunesse sont appelés à respecter les règles de qualité définies par toute autorité et instance éducatives, en l'occurrence les conditions éthiques et les valeurs, le contenu et la thématique. C'est ce qui justifie le fait que les textes littéraires de jeunesse renferment des valeurs familiales de solidarité et de justice incitant à la tolérance, au respect de l'autre, de soi, de son entourage, pour développer chez les étudiants l'esprit critique, et créer de jeunes lecteurs autonomes.

L'auteur est appelé à faire bannir de son œuvre toute valeur de violence, de racisme, d'inégalité entre les sexes, de discrimination sexuelle: c'est-à-dire toute valeur négative. Pour le contenu et la thématique, ils doivent permettre aux jeunes lecteurs l'ouverture en faisant des connexions entre leur propre monde et le monde à découvrir, entre leur propre expérience et l'expérience de l'aspiration<sup>1</sup>.

Ceci dans un cadre thématique, psychologique, social, référentiel ou culturel.

Les auteurs de littérature de jeunesse (Tsimbidy, 2009), en cernant le profil de leur public, notamment jeunes lecteurs, œuvrent pour des textes accessibles et lisibles tout en allégeant et simplifiant les œuvres littéraires. Alors, il existe des textes adaptés à partir d'œuvres classiques ou construits selon un cursus ou un programme donné. La problématique est que parfois les textes deviennent pauvres quant à la dimension littéraire. En retombée, les enseignants se voient privés de la littérarité des œuvres enseignées. C'est cette littérarité qui sert davantage l'enseignement du texte littéraire.

Les récits exploitables pédagogiquement prennent de l'ampleur, car ils mettent en scène des stéréotypes narratifs dans le cadre de situations identiques quant à la description des personnages et des espaces. C'est pour cela qu'on trouve toujours des œuvres pour jeunesse utilisant souvent les mêmes personnages, ce qui fait la grande ressemblance entre les péripéties et les structures narratives.

Cette tendance à la standardisation des prototypes littéraires dans les œuvres destinées aux jeunes vise la mise en marche et la normalisation de la littérature de jeunesse à visée éducative, pédagogique et didactique. Mais, il est lieu de dire que l'œuvre littéraire, pour ne pas être objet de pure communication en tant qu'objet d'une mode en vogue, doit renfermer une dimension symbolique. C'est pour cela qu'il ne faudrait pas trop axer cette littérature sur le destinataire en tant que priorité, parce que l'œuvre en question

<sup>1</sup> Cf. la fiche pédagogique de l'annexe.

perd de son langage littéraire et de sa portée esthétique.

L'auteur des œuvres littéraires pour jeunesse est appelé à adapter son œuvre aux jeunes lecteurs tout en allant en pair avec les normes et les impératifs de la discipline, et tout en garantissant une dimension esthétique et littéraire de l'œuvre destinée à un jeune public. Même si les auteurs œuvrent pour garantir une bonne lisibilité de leurs œuvres au plus grand nombre de jeunes lecteurs, ils sont toujours invités à ramener la littérature vers le jeune public en réduisant d'une manière ou d'une autre leur produit littéraire.

En retombée, les œuvres de qualité pourraient s'absenter du cours de français lorsque l'enseignant travaille sur la lecture littéraire avec ses étudiants. C'est vrai que l'enseignant dispose désormais d'une pléthore de textes littéraires pour jeunesse facilement lisibles pour les étudiants, cependant ces textes ne répondent pas toujours aux exigences d'un bon travail sur la langue et le texte dans la perspective du développement d'une compétence lectorale et rédactionnelle littéraires.

L'enseignant insiste sur la lecture littéraire pour qu'elle soit maîtrisée par des étudiants en début d'apprentissage de la littérature. Même si elle se contente de la simple écriture de quelques textes fonctionnels et narratifs, l'écriture littéraire n'est pas très présente dans les activités didactiques du texte littéraire dans une classe de jeunes apprenants. Malgré le caractère simple et les thèmes à la portée et la lisibilité, les étudiants n'ont pas encore acquis l'habitus de lire plus d'œuvres littéraires.

En dépassant la dimension ludique, la littérature de jeunesse sert pédagogiquement l'enseignant pour cibler des pratiques enseignantes bel et bien

littéraires. Pour construire et développer à bien la compétence interprétative, des œuvres dotées d'une grande part de littérarité sont donc exigées pour l'enseignant. Autrement dit, les œuvres dont la facilité de la lecture débouche vers l'écriture.

Vu que toute communication efficace sollicite un feed-back, la pratique de la lecture sollicite que le lecteur-étudiant assume le rôle de récepteur et de l'émetteur : produire de l'écrit est un trait inhérent à l'acte de lire. Notamment pour Gérard Genette « l'étude de la littérature se prolonge tout naturellement en un apprentissage de l'art d'écrire. » (Genette, 1969: 25)

Les textes littéraires, pour Genette, ne doivent pas être seulement un objet d'étude mais des « modèles à imiter ». Pour lui, « la lecture des textes et l'apprentissage de la « rédaction » (narration, description, dialogue) vont de pair, et l'on apprend à écrire en étudiant et en imitant les auteurs » (Genette, 1969: 29). Il ne s'agit pas de se borner à faire apprendre aux étudiants de faire une lecture linéaire ou globale, mais les impliquer dans la situation de lire pour produire et écrire.

### **L'étudiant-lecteur dynamique actualisant le sens du texte ou l'interprétation programmée**

Lisibilité et accessibilité pédagogiques de la littérature de jeunesse sont certes garanties, mais elles n'offrent pas aux enseignants de véritables composantes littéraires en matière d'enseignement. En outre, elles embarrassent l'enseignant quant au choix d'un bon texte littéraire de jeunesse à exploiter en classe. Dans cette optique, les curricula en matière d'enseignement universitaire au Maroc ont donné une grande marge de latitude à l'enseignant pour choisir les textes

littéraires à exploiter et à faire apprécier à ses étudiants, pourvu que ces textes littéraires constituent un corpus riche, varié relevant de littérature pour jeunesse ou littérature classique lisible pour les étudiants en début d'apprentissage de littérature.

L'enseignant choisirait alors des œuvres loin de complexité et loin de simplicité naïve et exagérée. Ce sont des textes qui laissent l'enseignant guider l'étudiant-lecteur à devenir un lecteur dynamique. Le lecteur dynamique et actif s'intègre dans la stratégie tracée par le texte, c'est ce qui est demandé au lecteur de faire tout en étant orienté par les directives du texte. Alors, l'étudiant-lecteur dynamique dépend en grande partie du programme textuel:

« C'est d'abord en proposant à son lecteur un certain nombre de conventions que le texte programme sa réception. C'est le fameux "pacte de lecture". A un niveau très général, l'œuvre définit son mode de lecture par son inscription dans un genre et sa place dans l'institution littéraire. Le genre renvoie à des conditions tacites qui orientent l'attente du public » (Jouve, 1993: 47).

En se basant sur les recherches de Gérard Genette, Michael Riffaterre, Todorov, Julia Kristeva et Philippe Lejeune, Mireille Naturel définit « le pacte de lecture » comme étant

« le contrat que passe l'auteur avec le lecteur en lui fournissant un certain nombre d'éléments qui lui permettent de se faire une idée sur l'œuvre, idée qui se confirme ou ne se confirme pas, à la lecture, selon l'attitude de l'auteur qui se réserve le droit de respecter ou de subvertir les lois du genre » (Naturel, 1995: 22).

Dans un premier temps, le lecteur, en considérant la linéarité que le texte offre dès le premier contact, il s'engage à analyser et à interpréter. Dans un deuxième temps, il interprète les structures narratives et discursives qui ne sont pas organisées logiquement ou temporellement, mais ils sont en corrélation étroite. Alors grâce aux

connaissances encyclopédiques potentielles propres à l'étudiant et à un travail inférentiel, l'étudiant construit une histoire éventuelle du texte.

Dans tout texte littéraire, l'auteur prévoit l'interprétation de son texte parce qu'il s'agit dans la production littéraire de la mise en œuvre des stratégies de lecture pour déclencher les prévisions du lecteur. C'est la mise en place dans l'œuvre des éléments stratégiques textuels en comptant sur les habiletés du lecteur qui aideront à révéler du sens et le contenu de toutes expressions. Seulement ces habiletés doivent être sur le même pied d'égalité que celles dont dispose l'étudiant-lecteur.

Alors ici l'auteur conçoit un lecteur dynamique en tant que modèle apte à actualiser le sens du texte comme prévu et programmé par l'auteur, et apte à interpréter selon sa propre expérience du monde. Il ne s'agit pas seulement d'orienter son lecteur, mais l'auteur programme son texte pour contribuer à la construction et l'institution de ce lecteur dynamique et modèle<sup>1</sup>, parce que tout texte ne fait pas uniquement appel à des compétences du lecteur, mais il aide largement à les construire et les développer.

Si le texte littéraire est un canevas de choses implicites, alors l'étudiant/lecteur intervient pour dévoiler le sens implicite et l'actualiser par le biais de ses compétences et ses expériences. Cet étudiant/lecteur se réjouit alors du droit de combler interprétativement les endroits vides sémantiquement laissés dans tout texte littéraire. Mais sans s'éloigner du

<sup>1</sup> Canvat parle de trois traits distinctifs qui caractérisaient la lecture littéraire. Le premier trait est la polysémie du texte, le second est la fonction modélisante du texte, le troisième est la dimension comparative. (Canvat, 1999: 112)

programme interprétatif tracé par le texte. Dans ce sens, Umberto Eco écrit:

« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux(ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (Eco, 1979: 63).

Par conséquent, ce rôle de l'étudiant/lecteur de remplir les blancs sémantiques dans le texte incite à réfléchir sur la compétence sollicitée de l'étudiant supposé être dynamique. Il s'agirait donc d'une compétence encyclopédique composée de tout savoir nécessaire à construire et établir une signification du texte par le biais des pratiques inférentielles. Si l'auteur met en place des stratégies interprétatives dans son texte, c'est qu'il prévoit l'existence d'un lecteur dynamique et pratique disposant d'un savoir encyclopédique et des compétences littéraires et langagières.

Lorsque la lecture dynamique sollicite des conditions de réussite, l'étudiant/lecteur actif et dynamique est appelé à remplir ces conditions empiriques en mettant en œuvre la lecture dans un cadre pragmatique. Dans ce sens, l'étudiant/lecteur dynamique et concret en exerçant son activité lectorale empirique, mobilise son savoir préacquis, supposé être encyclopédique dans le cadre de la compétence littéraire.

Alors l'étudiant/lecteur dynamique et actif sera circonscrit par l'auteur par le biais de textes ouverts sémantiquement incitant à une lecture interprétative, également par de textes dit fermés, avec une certaine univocité, destinés à un

lecteur averti, initié ou encore à un lecteur profane, naïf et non averti. L'auteur, donc, a recours à un certain registre de langue, discours encyclopédique, un lexique précis. Par conséquent, l'étudiant/lecteur dit naïf s'engage dans une lecture linéaire et ne laisse échapper aucun mot ou expression ; quant à l'étudiant/lecteur averti, il construit un sens en mobilisant et ses propres connaissances et ceux offerts par le texte ; ceci tout en restant au sein du programme interprétatif tracé par le texte.

Il existe alors une grande différence entre ces deux types d'étudiants/lecteurs quant à la manière de lire et particulièrement leurs compétences de lire. Seulement le lecteur averti est capable de faire une lecture littéraire du texte, parce qu'il sait comment procéder à une lecture plurielle et critique.

### **L'enseignant comme facilitateur**

Avant d'intégrer un texte littéraire relevant de la littérature de jeunesse dans son cours de littérature, l'enseignant prend en considération le côté linguistique du texte et sa construction linéaire, ensuite il exploite les indices herméneutiques de ce texte. En d'autres termes, il circonscrit la manière dont ce texte se laisse découvrir et comment il définit son type de lecteur. Il s'agit de découvrir comment ce type de lecteur est prédéfini dans le texte, et comment le texte livre des jalons de sa propre interprétation déjà supposée implicitement.

Or, une didactique pluridimensionnelle de la littérature à l'université s'avère nécessaire. En outre, la formation initiale ou continue des enseignants en matière de didactique de littérature est primordiale. Il est nécessaire alors de concevoir un cursus de littérature et de didactique de lecture-écriture littéraires. Cette didactique intégrera des éléments, notamment la



complexité globale propre au texte et ses structures internes propres à son code herméneutique institué et programmé par le texte lui-même. Ce qui prédéfinie d'une manière ou d'une autre l'interprétation supposée et voulue.

Même si la lecture est quasiment programmée par le texte, l'enseignant intervient pour guider, réguler et doser le degré d'implication de l'étudiant-lecteur à mener sa propre lecture du texte. L'enseignant aidera alors à construire et développer chez ses étudiants les compétences et les connaissances requises pour que l'étudiant mène à bien l'activité de lecture aussi bien empirique que dynamique avec toutes ses conditions de réussite.

Il s'agit d'impliquer les étudiants à mener des activités d'ordre cognitif et langagier, et leur proposer des stratégies efficaces d'apprentissage en vue de les investir dans leurs productions de l'écrit. Il est question donc dans ce contexte de saisir et de comprendre, dans le cadre de la lecture littéraire, les apports et les vertus pédagogiques de la littérature de la jeunesse dans le cadre de la lecture littéraire.

### **Conclusion**

Même si l'œuvre littéraire est présente de manière prégnante dans les cursus universitaires des études françaises au Maroc, les apprécier et les exploiter pédagogiquement incite à réfléchir sérieusement sur le choix des textes littéraires avec les étudiants et à reconsidérer et à mettre à jour toute formation initiale et continue.

C'est vrai que la littérature pour jeunesse s'est épanouie lors de ces dernières décennies, cependant la qualité oblige. Autrement dit, la littérature de jeunesse, même si relevant en grande partie

de la discipline enseignement et apprentissage, doit garder les composantes de la littérarité. C'est pour cela que les auteurs de cette littérature sont appelés à doter leurs œuvres de multiples dimensions notamment humaines, l'ouverture interprétative, ou encore l'appréhension polysémique.

C'est à l'enseignant qu'il incombe également de garantir une lisibilité et accessibilité de l'œuvre pour jeunesse tout en exploitant certains aspects de ses composantes avec ses étudiants devenant des lecteurs de plus en plus dynamiques et autonomes.

Or, faire acquérir à l'étudiant une compétence littéraire, faire structurer sa pensée et lui faire apprendre la langue et la culture, telles sont les vertus d'activités enseignantes à base de textes littéraires pour jeunesse, pertinents quant à leur littérarité.

De telles vertus ne pourraient être actualisées et concrétisées que si les auteurs de littérature pour jeunesse sauvegardent et mettent en œuvre la dimension littéraire dans leurs œuvres, notamment l'ambiguïté textuelle, la lecture plurielle, la diversité et la richesse des interprétations programmées.

Pour expérimenter ce que nous avons explicité, nous avons mis en place un projet pédagogique que nous avons expérimenté avec des étudiants en français à l'université marocaine de la région Beni Mellal. Voici le descriptif du projet pédagogique:

### **Annexe** Fiche pédagogique

## Présentation

Public cible	Etudiants universitaires en français, niveau: première année (19 et 20 ans)
Durée envisagée	Deux semaines
Compétence visée	- Développer chez les étudiants le paradigme Lire-dire- écrire
Objectifs spécifiques et opérationnels	- Nourrir la réflexion sur la littérature en tant que fait sociologique - Illustrer le fonctionnement de l'institution littéraire - Persuader les étudiants de lire des romans.
Supports	- Romans de Georges Simenon - Cannibales de Mahi Binibine - Triste jeunesse de Mohamed Nidali
Evaluation	- Activités d'application et d'implication

## Application

**Phase I:** nous avons fait un exposé magistral sur:

- Les différences entre l'état social que le texte support évoque et l'état social actuel
- Quelques points, relatifs notamment à la condition des jeunes, susceptibles d'intéresser les étudiants.
- Les thèmes qui sont toujours de nature à susciter la réflexion  
Comprendre et d'accepter l'Autre, les clivages sociaux, la mauvaise foi, le conformisme, l'aliénation, la révolte, la distinction par les biens et les pratiques culturelles, le malaise existentiel, la déviance, le besoin de reconnaissance et l'estime de soi, etc.
- Objectif de l'exposé:
  - nourrir la réflexion sur la littérature en tant que fait sociologique
  - illustrer le fonctionnement du texte littéraire
- Objectif majeur:
  - persuader les adolescents de lire

## Phase II:

- Nous avons présenté des romans aux étudiants

- Après avoir réparti les étudiants en petits groupes, ils peuvent choisir, sur la base du résumé de l'histoire, ceux qu'ils liront et commenteront devant leurs condisciples

## A- Approche socio-littéraire:

Nous avons privilégié des romans dont les personnages sont des jeunes: l'ensemble des « romans durs », *La Maison du canal* (1933), *L'Âne rouge* (1933), *La Marie du port* (1938), *Voyageur de la Toussaint* (1941), *Destin des Malou* (1947), *La neige était sale* (1948), *Marie qui louche* (1952), *Crime impuni* (1954), *Confessionnal* (1966) et *La Disparition d'Odile* (1971).

Sujet de réflexion que nous avons proposé à nos étudiants:

Les personnages de Simenon réagissent à l'urgence du moment, ils foncent tête baissée sans débat intérieur ou sans discussion avec un tiers.

Comme si l'auteur suggérait que, pour la jeunesse,

il peut y avoir toujours une issue ou que les secondes chances ne sont pas toutes illusoire.

Qu'en pensez-vous?

- Nous avons averti nos étudiants qu'ils devront présenter à leurs condisciples le roman choisi par chaque groupe et que cette présentation consistera, dans un premier temps, à répondre oralement aux questions suivantes, avec possibilité d'adaptation avec l'intrigue, et qui porteront sur:

1. Début de l'histoire, position sociale et situation familiale du protagoniste. Raisons de vouloir faire du changement.

2. Points de vue sur cette position sociale et cette situation familiale: typiques d'un état de société révolue ou bien elles sont toujours de nos jours. Justification dans le premier cas et, dans le second, explication du changement.

3. Position sociale et situation familiale du personnage principal. Sentiment d'une réussite ou d'un échec personnel. Opinion quant à cette réussite ou à cet échec.

4. Protagoniste se conduit comme il le fait. Rendre raison de sa conduite. Approuver ou non. Dans l'univers fictionnel, comprendre ou (dés)approuver cette conduite. D'accord avec ce personnage. Si non, rendre raison du désaccord.

5. Voici une douzaine de thèmes récurrents dans l'œuvre de Simenon. Le roman que vous avez lu développe-t-il l'un ou l'autre de ces thèmes ?

Le(s)quel(s) ? Justifiez. 1. la difficulté de comprendre et d'accepter l'Autre, 2. la honte, 3. la mauvaise foi, 4. le conformisme, 5. l'aliénation, 6. la révolte, 7. les clivages sociaux, 8. la distinction des groupes sociaux par les biens et les pratiques culturelles, 9. le malaise existentiel, 10. la déviance, 11. le besoin et le refus de reconnaissance, 12. le manque d'estime de soi.

**B- Approche littéraire:** nous avons focalisé les points suivants

- Situer le roman de Simenon (entre deux-guerres)

- Aspect romanesque de Simenon:

1. la manière de Simenon – si différente de celle de Balzac, Flaubert ou Zola – de donner à voir le cadre de l'action en recourant à de brèves caractérisations et en mobilisant les stéréotypes

2. les ellipses et synecdoques qui dégraissent bien des dialogues, aveux d'ignorance, suspensions de la phrase très fréquents (blancs sémantiques).

3. procédés dont use le romancier pour permettre au lecteur de se mettre à la place du protagoniste (empathie, fonction modélisante): focalisation interne, usage du monologue narrativisé, solitude et malaise indéfini du personnage qui ne parvient à (se) dire de quoi il souffre exactement

**Phase III:** Synthèse orale et écrite. Nous avons demandé à nos étudiants de faire des synthèses orales à la fin de chaque séance.

### Prolongement des activités

N.B: Possibilité de mettre l'activité en relation avec un romancier marocain, notamment Mohamed Nedali ou encore Mahi Binebine.

- *Triste jeunesse* de Mohamed Nedali: une histoire d'amour qui tourne mal entre deux étudiants de la faculté des sciences de Marrakech, Houda et Saïd, le héros-narrateur. Mais alors qu'ils s'étaient promis fidélité et réussite professionnelle, ils échouent dans la totalité de leurs concours. Ils finissent par atterrir dans un Riad aménagé en maison d'hôte qui les séparera à jamais. Mais outre ce drame amoureux, le roman décrit également la réalité de la jeunesse marocaine et les problèmes identitaires et sociaux que celle-ci rencontre pour trouver son chemin dans la société, et notamment pour mettre la main sur un emploi.

- *Cannibales* de Mahi Binebine: Une dizaine de personnes dont une femme et son bébé sont prêts à risquer leur vie pour quitter le Maroc et se rendre en Europe. Dans l'attente du passeur, l'auteur décrit le parcours de chaque personnage, ses espoirs et son désespoir.

### Bibliographie

Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres: pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. De Boeck, Duculot: Bruxelles.

Chiss, J.-L. (1994). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Actes du 3<sup>ème</sup> colloque international de didactique du français. Namur, 09-1986. De Boeck, 1988. 4<sup>ème</sup> tirage, 1994, Bruxelles.

Desvignes, M.-J. (2000). *La littérature à la portée des enfants*. L'Harmattan: Paris.

Eco, U. (1979). *Lector in Fabula*. Grasset: Paris, (trad. par Myriam Bouzaher, éditions Grasset).

Genette, G. (1969). *Figures II*. Seuil: Paris.

Godenir, A. (1992). *L'apprentissage de la lecture: diversité des stratégies et des contextes*. UNESCO: Paris.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Hachette: Paris.

Naturel, M. (1995). *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*. Clé International: Paris. « Didactique des langues étrangères ».

Tsimbidy, M. (2009). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Presses Universitaires de Mirail.