



# Lecture des textes littéraires en milieu universitaire hétéroglotte : regard sur les pratiques déclarées des enseignants \*

AFKHAMINIA Mahdi\*\*/ ASSADOLLAHI Allahshokr\*\*\* / ASSIBPOUR Mohsen\*\*\*\* / SHOKRI Zahra\*\*\*\*\*

**Résumé**— Les approches littéraires, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, ont essayé de redéfinir le statut du lecteur au sein de la création littéraire. Inspirée de ces approches littéraires, la recherche en didactique interroge, elle aussi, la façon dont le lecteur-apprenant pourrait établir une relation à la littérature et s'approprier le texte littéraire.

C'est sous cet angle et dans le but d'avoir un aperçu sur les pratiques enseignantes en matière de lecture des textes littéraires en milieu universitaire iraniens, que la présente recherche a identifié, par le biais d'un questionnaire, les activités pédagogiques déclarées par vingt enseignants de littérature de différentes universités, ainsi que leurs points de vue sur la lecture de ces textes. En plus, ce questionnaire nous a permis de découvrir la place que le lecteur et sa subjectivité occupent dans les cours de littérature.

Nous avons pu remarquer que les enseignants visent en priorité une transmission des connaissances littéraires, fondée sur la maîtrise des interprétations données par le professeur. Mais, environ la moitié des enseignants ont prétendu accorder de l'importance aussi aux activités et aux enjeux qui favorisent la réaction et l'investissement personnels des étudiants.

**Mots-clés**—Didactique de littérature, Milieu hétéroglotte, Pratiques enseignantes, Sujet-lecteur.

\*Date de réception : 2022/8/22

Date d'approbation : 2022/9/26

\*\*Maître de conférence Université de Tabriz E-mail : afkhaminia@yahoo.fr

\*\*\*Professeur Université de Tabriz E-mail : Nassadollahi@yahoo.fr

\*\*\*\*Maitre assistant Université de Tabriz E-mail : mohsenassibpour@yahoo.fr

\*\*\*\*\*Docteur ès Langue et Littérature Françaises Université de Tabriz E-mail : z.shokri@tabrizu.ac.ir



# Reading Literary Texts in a heteroglot university context: professors' declared practices In Thérèse Raquin (1867) d'Emile Zola\*

AFKHAMINIA Mahdi\*\*/ ASSADOLLAHI Allahshokr\*\*\*/ ASSIBPOUR Mohsen\*\*\*\* / SHOKRI Zahra\*\*\*\*\*

**Extended abstract**— According to our experiences as professors of French language and literature at university, the teaching of literature in Iranian heteroglot context, relying rather on a rational and objective approach, has very often neglected the investment student subjective. In other words, there is a general tendency to implement the approaches which dominated the programs of traditional pedagogy until the 1960s in France and in French-speaking countries: the teaching of literature was there a means of transmission of encyclopedic knowledge about authors, their works, genres, literary movements, etc.; the situation which, in our view, more or less resembles that of our context of study. In fact, despite the questioning of the notion of authorship (the function of the author), in recent decades, current practices in the teaching of literary reading have not ceased to refer to the author, so that the subjectivity and creativity of student readers were most often sidelined.

It was from the 1980s that, influenced by theories of reception, the didactics of literature witnessed an epistemological break: the priority given to the text and its structure was replaced by the preponderance of the reader and the phenomena of reception.

Since the emergence of the Constance school and its theories of reception based on the productive dimension of reading, several theoreticians of literature have devoted themselves to the study of the place that the reader occupies in the creation of the meaning of the 'work. Many researchers in didactics of literature who, drawing on this reading approach, have subsequently taken into account the subjectivity of the reader in teaching. Influenced by reading theorists, several didacticians have felt the need to renew the teaching practices of literary reading by redefining the role of the reader, now considered as subject-reader having a central place in the creation of the meaning of the text.

In this regard, the literary text, unlike specialized texts, does not imply a monosemic reading; the meaning is not already there, expressed by the author, but is the result of the interaction between the text and the reader. It is this interaction that pedagogy of literature must develop. In reality, the effect created

\* Received: 2022/8/22

Accepted: 2022/9/26

\*\*Maître de conférence Université de Tabriz E-mail : afkhaminia@yahoo.fr

\*\*\*Professeur Université de Tabriz E-mail : Nassadollahi@yahoo.fr

\*\*\*\*Maitre assistant Université de Tabriz E-mail : mohsenassibpour@yahoo.fr

\*\*\*\*\*Docteur ès Langue et Littérature Françaises Université de Tabriz E-mail : z.shokri@tabrizu.ac.ir

by the literary work and the reconstituted reception of the work by the reader are in permanent interaction in the construction of meaning. And it is precisely in this interaction that the reader can assume his role as subject-reader.

However, it is not easy, in a course of literary reading, in a heteroglot environment like Iran, to practice a didactics which highlights this interaction and which takes into account the implication of the student-readers in the literary work. Because, professors and their students are confronted with various issues that we will try to review in this search.

Therefore, our quantitative study, by a questionnaire administered to twenty French language and literature professors from several Iranian universities, identified the pedagogical practices for teaching the reading of literary texts, used by them, as well as to discover their points of view on the issues they face. In particular, we have attempted to account for the activities and strategies that professors declare they implement in class before, during and after the reading of literary texts, and to determine to what extent they take into account the subjectivity of students and their active participation in the construction of the meaning of the works to be read.

In general, traditional pedagogy occupies an important place in the concerns of teachers: situating the context of the text before reading, evaluating comprehension using questions, presenting an overview of currents and authors using excerpts, insisting on the dominant role of the teacher, etc. But we also noticed the desire to take some distance from traditional teaching by observing some attempts that make a certain place for the role of the reader-student in the reading of literary texts.

We have tried to understand what constitutes the issues of the reading of literary texts at university for professors. We can classify them into two categories in order to account for the way professors conceive of them: “transmission” issues and “experiential” issues.

By transmission issues, we mean those aimed at acquiring reading skills and literary knowledge. The emphasis here is on the text and the intentions of the author. Technical, cultural and reflective purposes are therefore valued. In this perspective, the student is considered as someone who reads to develop knowledge and skills in literature. Experiential issues can be linked to psycho-affective objectives, to those that seek to help students express themselves and build themselves as subjects. Consideration is given to students' reactions and their links to themes explored in the texts read.

Thus, according to the answers of the professors, the objectives of the teaching of the reading of literary texts and the practices carried out around these texts are multiple and they touch on issues of both transmissional and experiential orders. We have nevertheless noticed that Iranian professors give priority to transmission issues. Indeed, most of them aim primarily at transmitting literary knowledge (on currents, writers, genres, writing processes, etc.), based on the mastery of the interpretations given by the professor. But about half of the professors claimed to also value activities and issues that foster student personal response and engagement. For these professors, literary reading can also be perceived as the fruit of a participation in which the reader immerses himself and invests a part of his subjectivity by allowing himself a certain freedom of use of the text.

In general, according to the answers obtained, we can say that professors are aware of the importance of creativity and the involvement of students, but in their practices, these elements often seem to be stifled to satisfy a certain institutional form of literature: knowledge literature, unified and already-found explanations and interpretations. The concern to transmit this type of knowledge, gives rise to a teaching that is more transmissional than experiential, which grants less importance to the subjectivity of the readers. However, literary reading is to adopt multiple postures (affective and involved, distanced and critical). Thus, thinking about an approach that takes into consideration a back and forth movement between different postures seems to us to be an avenue that deserves to be studied.

Ultimately, it should be noted that no means of evaluation alone seems able to provide us with all the information on the issues and problems of literary reading in a heteroglot university environment. If it seemed interesting to us to carry out a survey by questionnaire, we nevertheless wish to plead in favor of the search for complementarity in other diagnostic tools: a qualitative study to analysis the way in which the teaching of literary reading takes place, interviews with teachers and students, direct observation of classes, experimentation with different methodologies, etc.

**Keywords**— Didactics of literature, Heteroglot environment, Subject-reader, Teaching practices.



# خوانش متون ادبی در محیط دانشگاهی غیربومی: اظهارات اساتید در مورد فعالیت های آموزشی\*

\*\*مهدی افخمی نیا (نویسنده مسئول)/ \*\*الله شکر اسداللهی/ \*\*\*محسن آسیب پور/ \*\*\*\*زهرا شکرى

**چکیده** — رویکردهای ادبی در پایان قرن بیستم تلاش کردند تا جایگاه خواننده را در آفرینش ادبی بازتعریف کنند. با الهام از این رویکردهای ادبی، پژوهش های آموزشی نیز روشی را که شاگردان در جایگاه خواننده، می توانند با ادبیات ارتباط برقرار کنند و متن ادبی را از آن خود کنند، مورد بررسی قرار دادند.

بر پایه این دیدگاه و به منظور نگاهی اجمالی به شیوه های تدریس خواندن متون ادبی در دانشگاه های ایران، این مقاله با استفاده از یک پرسشنامه، فعالیت های آموزشی اعلام شده توسط بیست استاد ادبیات فرانسه دانشگاه های مختلف، و همچنین دیدگاه آنها را در مورد خواندن این متون، مورد مطالعه قرار داده است. علاوه بر این، این پرسشنامه به ما این امکان را داد که جایگاه خواننده و فردیت او را در کلاس ادبیات بررسی کنیم.

طبق نتایج به دست آمده، به این نتیجه رسیدیم که انتقال دانش ادبی به دانشجویان و تاکید بر تسلط آنها بر تفاسیر ارائه شده، برای اساتید در اولویت قرار دارد. با این حال حدود نیمی از اساتید ادعا کردند که به مسائل و فعالیت هایی که اظهار نظر و مشارکت شخصی دانشجویان را تقویت می کنند نیز، اهمیت می دهند.

**کلمات کلیدی** — آموزش ادبیات، خواننده-فاعل، فعالیت های آموزشی، محیط غیر بومی.

## I. INTRODUCTION

Cette recherche sera l'occasion pour nous de nous arrêter sur la problématique de l'enseignement de la lecture des textes littéraires français en milieu universitaire iraniens. A cette fin, en premier lieu, nous nous occuperons de ce qu'est la lecture pour passer, par la suite, à l'impact des théories de la réception sur la didactique de la lecture littéraire tout en étudiant la part du lecteur en classe de littérature. En second lieu, après avoir brièvement décrit la situation de l'enseignement de la littérature française dans les universités iraniennes offrant la formation en « Langue et Littérature Françaises », nous présenterons la méthodologie de notre recherche et détaillerons les résultats du questionnaire administré aux enseignants iraniens de la littérature française ainsi que les analyses sur les résultats obtenus.

D'après nos expériences en tant qu'enseignants de langue et de littérature françaises à l'université, l'enseignement de la littérature en milieu hétéroglotte<sup>1</sup> iranien, s'appuyant plutôt sur une approche rationnelle et objective, a très souvent négligé l'investissement subjectif des étudiants. En d'autres termes, on a généralement tendance à la mise en œuvre des démarches qui dominaient les programmes de la pédagogie traditionnelle jusqu'aux années soixante en France et dans les pays francophones : l'enseignement de la littérature était là un moyen de la transmission des connaissances encyclopédiques sur les auteurs, leurs œuvres, les genres, les mouvements littéraires, etc. ; la situation qui, à notre sens, ressemble plus ou moins à celle de notre contexte d'étude. En effet, malgré la mise en question de la notion de l'auctorialité (la fonction de l'auteur), au cours de ces dernières décennies, les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture littéraire n'ont pas cessé de se référer à l'auteur, de sorte que la subjectivité et la créativité des lecteurs étudiants étaient le plus souvent mises à l'écart.

C'est à partir des années quatre-vingt que, influencée par les théories de la réception, la didactique de la littérature est témoin d'une rupture épistémologique : à la priorité donnée au texte et à sa structure est remplacée la prépondérance du lecteur et les phénomènes de la réception : « [...] *d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature* » (Huynh & Lorant-Jolly, 4).

De ce point de vue, le texte littéraire, au contraire des textes de spécialité, ne suppose pas une lecture monosémisante ; le sens n'est pas déjà-là, exprimé par l'auteur, mais il est le résultat de l'interaction entre le texte et le lecteur. C'est cette interaction que doit développer une pédagogie de la littérature. En réalité, l'effet créé par l'œuvre et la réception reconstituée de l'œuvre par le lecteur sont en permanente interaction dans la construction du sens. Et c'est exactement dans cette interaction que le lecteur a un espace pour jouer.

Cependant, il n'est pas aisé, dans un cours de lecture littéraire, dans un milieu hétéroglotte comme l'Iran, de pratiquer une didactique qui mette en évidence cette interaction et qui prenne en compte l'implication des étudiants-lecteurs dans l'œuvre littéraire. Car les enseignants et leurs étudiants se trouvent confrontés à divers enjeux que nous tenterons de passer en revue dans les pages qui suivent.

Cela dit, notre étude quantitative vise à identifier les pratiques pédagogiques d'enseignement de la lecture des textes littéraires, utilisées par les enseignants iraniens de langue et de littérature françaises, ainsi qu'à découvrir leurs points de vue sur les enjeux auxquels ils font face. Nous avons notamment pour objectif de rendre compte des activités et des stratégies que les professeurs déclarent mettre en œuvre en classe avant, pendant et après la lecture des textes littéraires, et de déterminer dans quelle mesure ils prennent en considération la subjectivité des étudiants et leur participation active dans la construction du sens des œuvres à lire. En plus, quelques pistes de réflexion seront évoquées.

## II. QU'EST-CE QUE LA LECTURE ?

En se référant au schéma de compréhension en lecture, proposé par Giasson dans son ouvrage *La compréhension en lecture* (7), on peut définir la lecture comme la réception d'un écrit et la construction

de sens par un lecteur, dans un contexte donné. La lecture est donc une interaction entre trois pôles : lecteur- texte- contexte.

Pendant longtemps on a considéré, dans une approche traditionnelle, la lecture comme un processus visuel de décodage des mots par le lecteur. C'est à partir des années 80 que de nouvelles conceptions de la lecture, différentes des points de vue classiques, ont été proposées ; avant d'être un processus visuel, la lecture est reconnue comme un processus cognitif, actif, interactif et communicationnel.

Par conséquent, la lecture est un ensemble de processus complexe dépendant de différentes variables qui interagissent les unes avec les autres : les données offertes par l'auteur, le texte, le contexte dans lequel le texte est lu et surtout les connaissances linguistiques et encyclopédiques du lecteur. En effet, dans un milieu d'apprentissage, « *la lecture est non seulement une interaction entre les lecteurs ainsi qu'entre ceux-ci et l'enseignant, mais aussi une interaction entre les connaissances antérieures du lecteur et celles que le texte lui fournit* » (Shokri et Afkhami Nia, 83)

Des études ont démontré (Moirand, 1979; Cicurel, 1991; Rouxel, 1996; Giasson, 2013) que la compréhension d'un texte est fortement conditionnée par les connaissances et les expériences antérieures que le lecteur possède sur le contenu et la structure du texte. Le même texte peut donc offrir une pluralité de sens par rapport aux expériences antérieures de ses lecteurs.

Sur le plan didactique, l'important est de partir de la posture de lecture adoptée par l'apprenant et de ses premières impressions, puis de l'aider à développer son commentaire et d'adopter d'autres postures. Cet accent mis sur la capacité d'un va-et-vient d'une posture à l'autre et de la variation de stratégies de lecture constitue un vrai changement de situation par rapport aux approches traditionnelles basées plutôt sur la capacité de la reproduction des interprétations savantes des enseignants.

## II.I. ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

La didactique de la littérature, dans les institutions scolaires françaises, a été pendant longtemps réduit à l'enseignement-apprentissage de l'histoire littéraire qui s'appuyait sur la division en siècles littéraires, en privilégiant les XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles ; la situation qui ressemble à celle de bien des universités iraniennes. La pédagogie traditionnelle a été basée sur la mémorisation des connaissances d'ordres encyclopédiques : biographies et œuvres des auteurs, courants et genres littéraires importants... Cet encyclopédisme comprend plusieurs inconvénients qu'on peut résumer dans cette affirmation de Simard : « *On préférerait faire accumuler des connaissances sur les écrivains et les époques plutôt que de faire lire des œuvres complètes et d'amener les élèves à y réagir* » (71).

Depuis l'émergence de l'école de Constance et ses théories de réception basées sur la dimension productive de la lecture, plusieurs théoriciens de la littérature se sont consacrés à l'étude de la place que le lecteur occupe dans la création du sens de l'œuvre. Nombreux sont les chercheurs en didactique de la littérature qui se nourrissant de cette approche lectoriale, ont par la suite tenu compte de la subjectivité du lecteur dans l'enseignement. Influencés par les théoriciens de la lecture, plusieurs didacticiens ont senti la nécessité de renouveler les pratiques enseignantes de la lecture littéraire en redéfinissant le rôle du lecteur, considéré désormais comme sujet-lecteur ayant une place centrale dans la création du sens de texte.

Enseigner la littérature de ce point de vue c'est donner la priorité à la réception subjective, au sens de l'expérience éprouvée par les apprenants en tant que sujets-lecteurs. Il ne s'agira plus de lecture préétablie par l'auteur ou imposée par le professeur. Vue sous cet angle, la lecture devient une activité qui permet des échanges permanents entre l'œuvre et le lecteur.

## II.II. LA PART DU LECTEUR EN CLASSE DE LITTÉRATURE

Une grande caractéristique du texte littéraire réside dans le fait que celui-ci laisse une part de créativité et d'activité au lecteur. Le texte littéraire n'est pas un simple matériau portant quelque information, mais surtout un contenu qui ne pourrait être littéraire qu'une fois lu et partagé. A en croire Barthes : « *Sur la scène du texte, pas de rampe : il n'y a pas derrière le texte quelqu'un d'actif (l'écrivain) et devant lui quelqu'un de passif (le lecteur); il n'y a pas un sujet et un objet* » (29).

Le texte littéraire est donc un lieu d'échange et de communication où le lecteur loin d'être un objet, reconstruit le texte à travers ses propres connaissances et son encyclopédie personnelle et devient ainsi le sujet-lecteur. L'univers du texte littéraire est toujours un univers incomplet qui peut être complété à partir de l'investissement et l'implication du lecteur.

Comme le souligne U. Eco dans sa *Lector in Fabula*, dans le texte littéraire, il existe des « nœuds » que l'auteur laisse au « lecteur modèle » afin qu'il puisse participer à la construction du sens. Ce lecteur remplit les différentes lacunes du texte, souvent implicites, car le texte est « *une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc.* » (29)

Par conséquent, le texte littéraire est un tissu contenant des nœuds qui incite le lecteur à agir et à reconstruire le sens ou au moins à exercer une certaine action sur le texte par rapport à la posture de lecture adoptée : « liseur », « lu/lisant », « lectant », selon les terminologies de Picard (1986) et de Jouve (1993). Alors, l'implication du lecteur dans l'acte de lecture et son investissement d'une part et le pouvoir du texte à créer ses effets sur son lecteur d'autre part sont des facteurs déterminants dans la définition du texte littéraire.

Cette logique de l'implication du lecteur nous oriente vers une perspective constructiviste. Selon le constructivisme, une théorie de l'apprentissage en psychologie cognitive développée surtout par Piaget, l'individu, depuis ses débuts, construit sa connaissance des phénomènes par une interaction continue et changeante avec le monde. Le sujet de la psychologie cognitive est donc un sujet actif et agissant. Il se trouve qu'il faut développer des démarches didactiques qui valorisent un tel statut du sujet en classe de littérature.

En partant de ce principe de construction du sens par les apprenants selon leur propre culture, Séoud (1997) parle d'une expérience de lecture dont il faisait lui-même partie en 1994 : « Le Lac » de Lamartine lu par les élèves tunisiens de 6<sup>e</sup> année secondaire. La lecture appuyait sur la valeur de la métaphore du temps qui coule. Les réponses des élèves ont confirmé le grand impact du milieu culturel ambiant qui est le leur, sur leurs réactions et leurs interprétations du texte. Il conclut que lorsqu'on donne l'occasion aux élèves d'intervenir selon leur subjectivité, c'est-à-dire selon leur culture et leur point de vue personnels, ils sont plus motivés et n'hésitent pas à s'exprimer et construire du sens, car ils ne se sentent plus dans l'obligation de donner la bonne réponse.

En classe du FLE, la lecture littéraire peut ainsi s'avérer un outil avantageux de médiation entre les lecteurs. En effet, la lecture littéraire, parce qu'elle donne lieu à des interprétations diverses et subjectives, est une activité potentiellement très instructive, qui peut amener les lecteurs à développer leur compréhension du monde, de leurs relations à autrui et d'eux-mêmes. L'apprentissage de la lecture littéraire peut mettre au jour des interactions interprétatives que l'enseignant est chargé de gérer. En regardant la littérature comme un lieu d'émission de parole, la réception collective de la littérature en classe crée un espace discursif où cette parole est reproduite, reformulée, transformée et parfois contestée.



### III. CONTEXTE DE RECHERCHE

Le développement de la compréhension écrite en langue étrangère est un défi pour les enseignants et leurs étudiants qui se trouvent dans un environnement sociétal FLE où ils doivent maîtriser le français comme langue d'enseignement et d'apprentissage. Et quand il s'agit de la lecture des textes littéraires, la tâche devient encore plus complexe, car dans un texte littéraire les rapports entre les éléments ne sont pas toujours clairs et évidents et les signes sont souvent employés au sens connoté, les lecteurs ne seront donc pas capables de comprendre sans grande difficulté le message du texte. D'ailleurs, la lecture d'un texte littéraire ne conduit pas toujours à un sens monosémique, comme celle des textes scientifiques ou de spécialisé par exemple, mais elle donne lieu très souvent à des interprétations variées. Le texte littéraire contenant habituellement des éléments implicites et ouverts à plusieurs interprétations exige donc une lecture analytique et plus détaillée.

Dans un cursus universitaire en Langue et Littérature Françaises, les étudiants doivent lire et comprendre des textes littéraires en FLE au sein des cours qui, à travers la lecture des textes appartenant aux différents genres (romanesque, poétique, dramatique), ont pour objectif de les familiariser aux œuvres littéraires françaises allant du XVII<sup>e</sup> jusqu'au XXI<sup>e</sup> siècle. Certes, la majorité des enseignants se trouvent confrontés à adopter une démarche pédagogique ; faute d'une méthodologie particulière et adéquate, ils ont souvent recours à des techniques empiriques : lecture à voix haute du texte par l'enseignant et ou par les étudiants, explication des mots et expressions difficiles et enfin interprétation donnée par l'enseignant. Bien que cette pratique semble rassurante, elle remet les étudiants dans une position passive. Or, la lecture d'un texte littéraire devrait, à notre sens, être tout autre que passive ; elle doit exiger aux lecteurs de mobiliser leurs connaissances et d'extraire les indices leur permettant la perception du texte.

Dans un contexte où l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires en FLE est une problématique centrale en milieu universitaire, il importe de s'interroger sur les pratiques enseignantes mises en œuvre et les approches privilégiées lors de la lecture littéraire. Nous tenterons dans les pages qui suivent, de présenter quelques éléments de la problématique de l'enseignement-apprentissage et de la lecture littéraire au sein des départements de LLF des universités iraniennes.

D'ailleurs, étant donné que la majorité des étudiants iraniens qui s'inscrivent à l'université au niveau de licence en LLF (le cas de notre étude) n'ont pas de base en français et n'ont jamais appris le français avant d'arriver à l'université, le cursus universitaire s'organise donc en deux étapes : la première (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) se consacre entièrement à la langue en proposant des modules de formation plus spécifiquement axés sur la langue, pour que les étudiants puissent atteindre un certain niveau de français, et la deuxième (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années) est destinée à la littérature dans le cadre des cours ayant pour but d'initier les étudiants à la littérature française et à un bon nombre d'œuvres littéraires allant du XVII<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècles

L'ensemble des matières à enseigner au niveau de licence en LLF, prescrites par le Ministère de la science, de la recherche et de la technologie, montre que la compétence de la réception écrite est la compétence la plus sollicitée dans les classes de la littérature dont la maîtrise conditionne en grande partie la réussite aux étudiants de LLF. Or, dans un contexte de lecture en LE, certains blocages, liés surtout à la langue mais aussi aux connaissances, rendent la lecture littéraire source de perplexité. C'est pourquoi, nous visons par la suite à comprendre les enjeux et obstacles propres au contexte de notre étude.

### IV. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Inspirés des écrits de différents auteurs (Moirand, 1979; Cicurel, 1991; Giasson, 2013; Oxford 1990...), nous avons conçu un questionnaire destiné aux professeurs de littérature française des

universités iraniennes, afin d'avoir un aperçu général sur les stratégies de lecture littéraire qu'ils déclarent utiliser et enseigner avant, pendant et après la lecture, ainsi que sur les différents enjeux que cette lecture représente pour eux en milieu universitaire hétéroglotte. Nous cherchons également à comprendre si les lecteurs-étudiants jouent un rôle actif lors de la lecture des textes littéraires et dans quelle mesure leur subjectivité est prise en compte en classe.

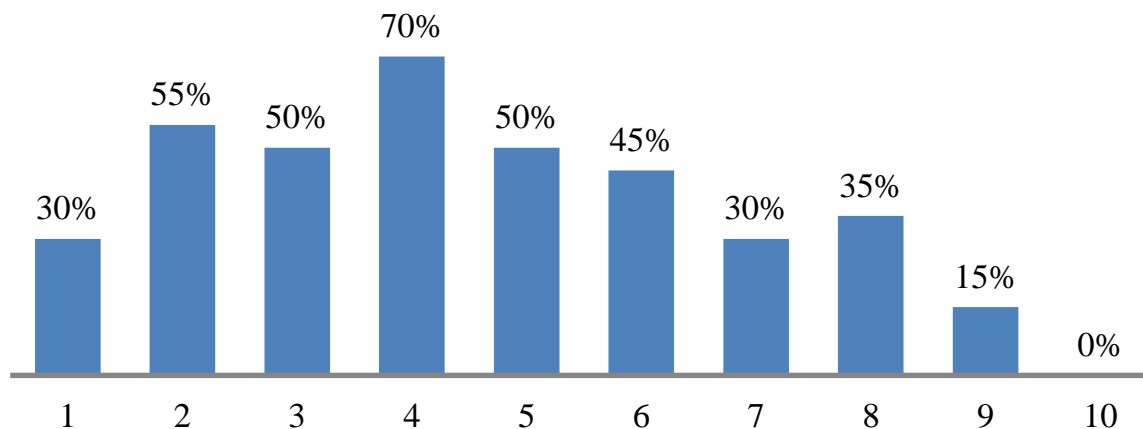
L'enquête a été distribuée par mail à laquelle vingt enseignants ont accepté de répondre. Les réponses sont de types fermées laissant une possibilité « autres ». Ce type de questions facilite l'expression de la réponse, par rapport à une question ouverte ; ce qui permet de réduire l'effort à faire pour répondre au questionnaire. Il s'agit des questions soit à réponse unique, soit à choix multiples. Dans ce dernier cas, le nombre des réponses n'étant pas égal au nombre des répondants (puisque chaque personne peut choisir plusieurs réponses), le pourcentage des réponses résultant peut dépasser 100%. Seuls les diagrammes à colonnes peuvent donc être utilisés pour afficher ce genre de résultats. Les réponses aux questions ont été calculées à l'aide de Microsoft Office Excel et SPSS 16.

#### IV.I. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON ET PRESENTATION DES RESULTATS

Parmi les 20 professeurs qui ont accepté de répondre à l'enquête, 10 sont des hommes et 10 sont des femmes. Ils sont des enseignants des départements de LLF de différentes universités iraniennes telles que les universités de Tabriz, Bu-Ali Sina, Chamran, Téhéran, Ispahan, Ferdowsi, Oloum-Tahghighat... 40% d'entre eux enseignent la littérature à la 3<sup>ème</sup> année de licence, 30% à la 4<sup>ème</sup> année de licence et 30% au niveau de master. Majoritairement (75 %), les enseignants enquêtés sont titulaires du doctorat, et 70% d'entre eux ont fait leurs études en littérature française, 20% en didactique et seul 10% en traduction. Il est évident que construire des stratégies efficaces d'enseignement nécessite une connaissance très précise de la discipline enseignée. Dans le cas des professeurs ayant participé à cette recherche cette maîtrise semble satisfaisante. Après cette brève description de notre échantillon, nous présentons par la suite les questions posées et leurs résultats :

Q.1 : Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) de la lecture des textes littéraires en FLE selon vous ?

1. Inculquer l'habitude de lecture aux étudiants à travers des extraits littéraires, et donner envie de lire l'œuvre dans son intégralité.
2. Stimuler l'imaginaire et la créativité des étudiants.
3. Enrichir le vocabulaire et les connaissances linguistiques des étudiants. (La lecture de textes littéraires offre certainement aux étudiants la possibilité de trouver une diversité considérable de mots et de structures syntaxiques).
4. Enrichir les connaissances littéraires des étudiants.
5. Développer le sens critique des étudiants et améliorer leurs capacités de réflexion.
6. Donner le goût et le plaisir de lire aux étudiants en fournissant des lectures vives, agréables et d'un grand intérêt.
7. Promouvoir la compréhension culturelle dans le contexte iranien.
8. Amener les étudiants à mieux se comprendre et comprendre les autres et le monde.
9. Travailler l'écriture littéraire des étudiants.
10. Autres.



**Figure 1. Objectifs de la lecture des textes littéraires**

Comme le graphique ci-dessus le montre bien, selon les enseignants interrogés, l'objectif premier de la lecture des textes littéraires en FLE est d'enrichir les connaissances littéraires. Pour la majorité d'entre eux (70%), le texte littéraire permet l'acquisition de savoirs littéraires sur les genres, les écrivains, les courants littéraires, les procédés d'écriture... Un peu plus de la moitié d'entre eux (55%) y voient une occasion du développement de l'imaginaire et de la créativité des étudiants. En effet, ils tentent de laisser une place à la rêverie, à la fantasmatisation et à la subjectivité des étudiants, en prenant en compte leur investissement personnel dans l'acte de lire.

Le développement du sens critique des étudiants et l'amélioration de leur capacité de réflexion constituent un autre but assigné à la littérature par la moitié des enseignants enquêtés ; ces professeurs essaient de reconnaître à l'étudiant le droit de réfléchir sur le texte littéraire et le droit de prendre la parole en son propre nom.

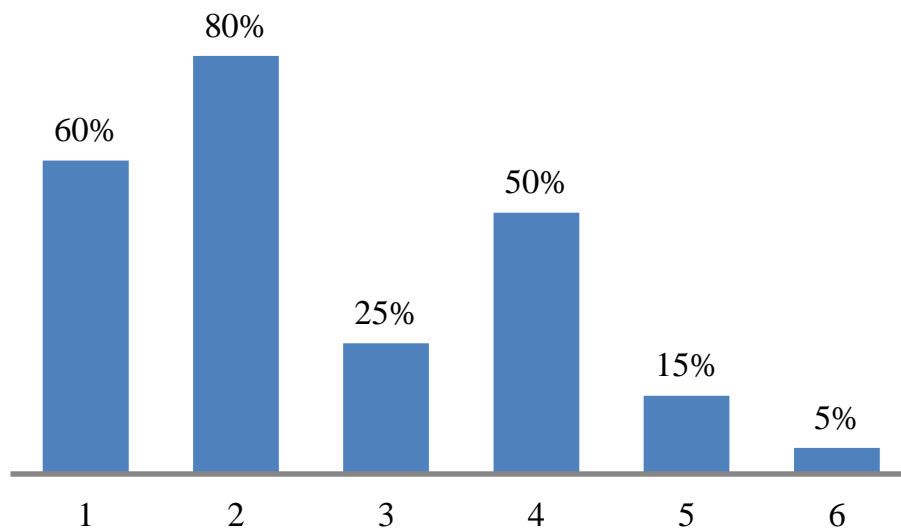
L'objectif suivant assigné à la lecture des textes littéraires en FLE par la même proportion des enseignants (50%) est l'enrichissement linguistique. Pour ces enseignants, la littérature, très souvent riche de multiples niveaux syntaxiques et lexicaux, contribue également à la maîtrise de la langue. Enfin, un peu moins de la moitié des répondants (45%) cherchent à donner le goût et le plaisir de lire aux étudiants en fournissant des lectures vives, agréables et d'un grand intérêt. D'autres objectifs sont également choisis mais moins souvent que ces cinq premiers, ce sont : mieux se comprendre et comprendre les autres et le monde (35%), inculquer l'habitude de lecture aux étudiants (30%), promouvoir la compréhension culturelle (30%) et travailler l'écriture littéraire (15%).

La multiplicité des finalités assignées à l'enseignement et l'apprentissage de la littérature est sans doute l'une des sources de la complexité de ce domaine. Pourtant, la réponse la plus fréquente démontre que le cours de littérature est davantage un moyen de transmission des connaissances littéraires aux étudiants. Ce qui révèle le rôle central de l'enseignant en tant que détenteur de ces connaissances, et le regard orienté vers le texte et l'auteur. D'autres objectifs centrés sur le rôle et la subjectivité du lecteur (son imaginaire, sa réflexion, son plaisir) sont aussi pris en compte, mais par environ la moitié des enseignants. En plus, dans le contexte de notre étude, bien que l'objet d'apprentissage soit la littérature, l'aspect fonctionnel de celle-ci est aussi visé par la moitié des enseignants ; elle est ainsi considérée comme un support à l'apprentissage de la langue.

Q.2 : Sur quelle(s) compétence(s) travaillez-vous le plus dans les cours de littérature ?

1. Compétences à lire et à comprendre.
2. Compétence à interpréter et porter un jugement sur le texte littéraire.

3. Compétence à communiquer oralement.
4. Compétence à écrire.
5. Compétence à connaître des stratégies de lecture des textes littéraires.
6. Autres.



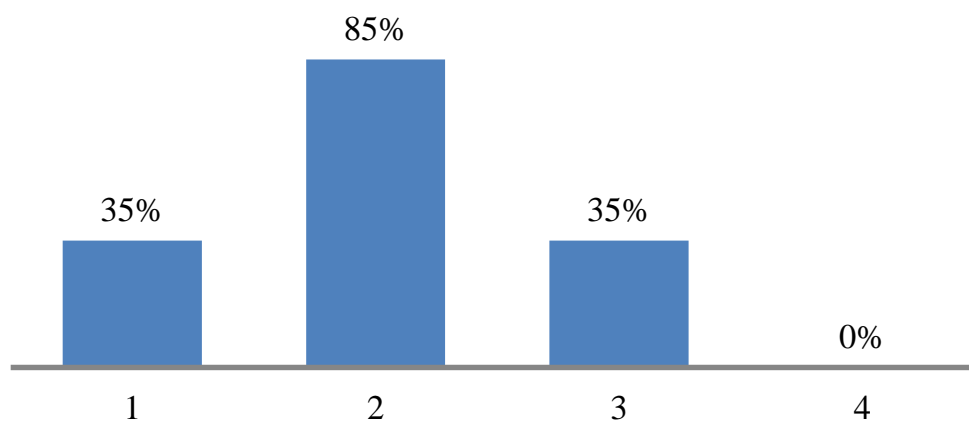
**Figure 2. Compétences travaillées dans les cours de littérature**

Une partie importante des enseignants interrogés (80%) déclarent mettre en avant la compétence interprétative des étudiants en classe de littérature en les entraînant à porter un jugement sur les textes littéraires. La deuxième compétence la plus visée par les enseignants (60%) est celle de lecture-compréhension des textes. Tandis que la compétence stratégique est la moins travaillée (par seuls 15% des enseignants). Or, il nous semble qu'avant de lire, comprendre et interpréter le texte littéraire, il faudrait en connaître les stratégies de lecture efficaces. Comme l'affirme Tagliante :

*« L'objectif premier n'est pas la compréhension immédiate du texte, mais bien l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire en langue 2, de trouver du plaisir à ouvrir et à feuilleter un journal ou un livre dans une autre langue que sa langue maternelle »* (Cité par Assadnejad, 45).

Q.3 : Selon quel(s) critère(s) évaluez-vous vos étudiants ?

1. La justesse de leur compréhension.
2. La qualité de leurs interprétations et leur capacité à reproduire les interprétations données par le professeur.
3. Selon leur réaction personnelle au texte littéraire.
4. Autres.



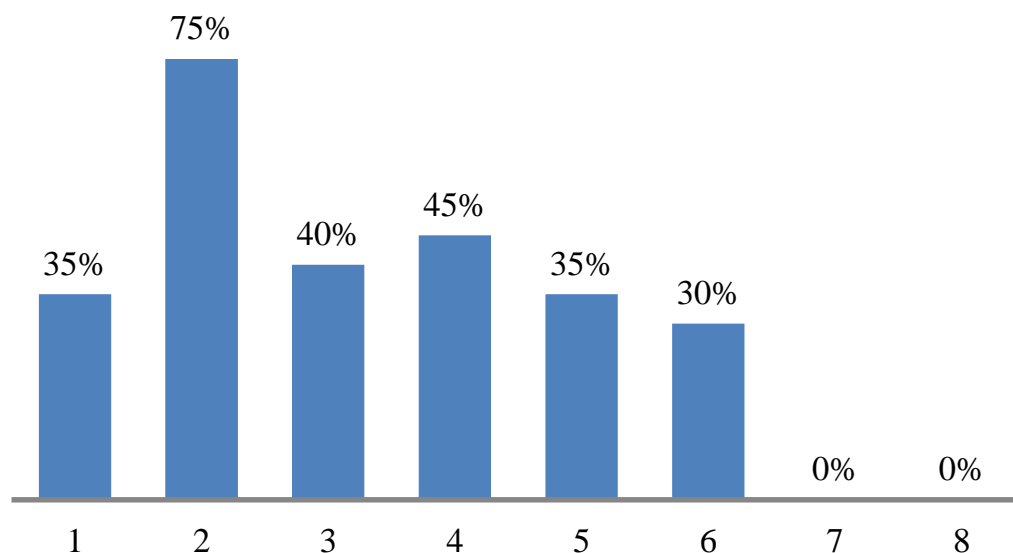
**Figure 3. Critères d'évaluation**

En ce qui concerne les critères d'évaluation liés à la lecture des textes littéraires, la qualité des interprétations des étudiants et leur capacité à reproduire les interprétations données par le professeur reste le critère qui est déclaré comme le plus évalué (85%). Les deux autres critères, la compréhension et la réaction personnelle des étudiants, sont aussi évalués, chacun par 35% des enseignants enquêtés.

Le résultat de cette question nous révèle que les enseignants, lors de l'évaluation de leurs étudiants, font peu de place aux opinions et réactions subjectives des étudiants face au texte littéraire. En revanche, orientés plutôt vers une vision traditionnelle, ils prennent davantage en compte la réception des connaissances fournies par l'enseignant et la découverte de la « bonne » interprétation du texte.

Q.4 : Quelle(s) pratique(s) mettez-vous en place avant la lecture des textes littéraires en classe ?

1. Lecture du texte par les étudiants avant le cours.
2. Explication des courants et des genres littéraires, présentation de l'auteur.
3. Faire parcourir le texte et le paratexte avant de lire (titre, couverture, ponctuation, dialogues, majuscules, noms propres, chiffres,...).
4. Définition des mots jugés difficiles à comprendre.
5. Invitation des étudiants à produire des hypothèses sur ce qu'on va lire.
6. Création de l'horizon d'attente à partir des images, vidéos, chansons,... ou des questions sur le thème à aborder.
7. Autres.



**Figure 4. Pratiques mises en place avant la lecture**

La présente question vise à repérer les activités mises en place par les enseignants avant la lecture des textes littéraires. Cette étape de prélecture nous paraît primordiale du fait qu'elle donne aux étudiants un certain sentiment de sécurité devant un texte qui va cesser de leur être complètement inconnu et les rend plus réceptifs au texte à lire, puisqu'ils sont déjà outillés pour sa découverte.

Selon les réponses obtenues, l'explication des courants et genres littéraires et la présentation de l'auteur est la pratique la plus fréquemment mise en œuvre par les enseignants interrogés (75%) ; cette réponse va de pair avec leurs déclarations sur l'objectif de la lecture des textes littéraires qui consistait, en premier lieu à enrichir les connaissances littéraires des étudiants (question 1). Quant aux autres pratiques proposées dans les options, comme le graphique ci-dessus le montre bien, nous ne remarquons pas une réponse beaucoup plus fréquente que des autres, mais en général, si nous divisons les pratiques en celles qui demandent aux étudiants de participer à la réalisation d'une action (1, 3, 5, 6) et celles qui mettent en avant le rôle de l'enseignant en tant que possesseur de connaissances (2, 4), nous constatons que les activités confiant des tâches aux étudiants sont moins présentes dans l'étape avant-lecture.

Q.5 : Quelle(s) pratique(s) mettez-vous en place pendant la lecture des textes littéraires ?

1. Lecture à voix haute du texte par l'enseignant ou par fichier audio.
2. Lecture à voix haute du texte par les étudiants.
3. Lecture silencieuse du texte par les étudiants.
4. Exploitation de l'aspect linguistique du texte.
5. Etude du rapport du texte avec d'autres textes littéraires.
6. Interprétation du texte par l'enseignant et analyse des aspects littéraires: rythmes, rimes, sonorités, figures, aspects morphologiques, etc.
7. Extraction des informations essentielles du texte : personnages, lieu, époque, événements, narrateur, ...
8. Invitation des étudiants à présenter leurs propres interprétations.
9. Autres.

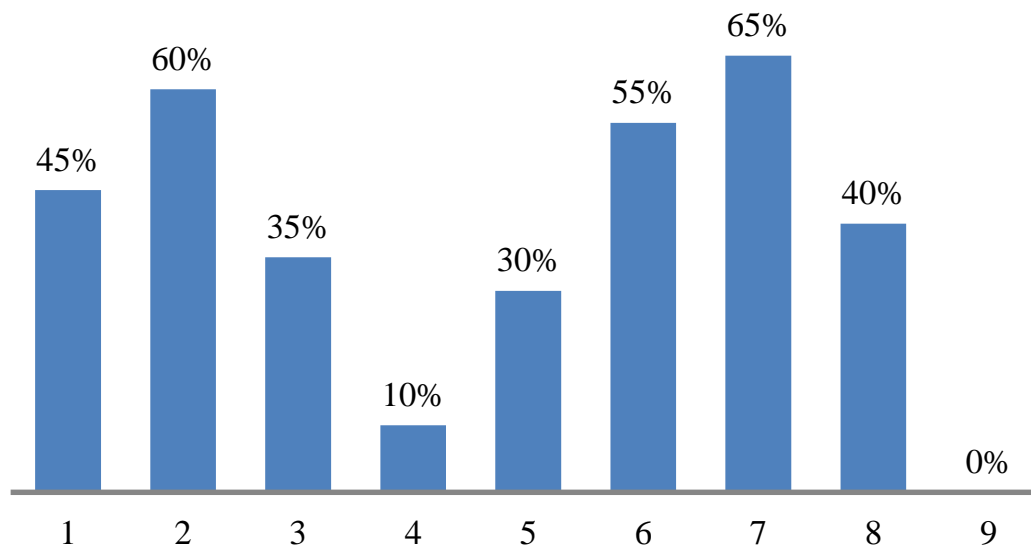


Figure 5. Pratiques mises en place pendant la lecture

Les trois premières activités mises en place pendant la lecture des textes littéraires ayant obtenu le plus de votes sont les suivantes : extraction des informations essentielles du texte (65%), lecture à voix haute du texte par les étudiants (60%) et interprétation du texte par l'enseignant (55%). Il existe également d'autres activités, mises en œuvre par moins de la moitié des enseignants sondés : lecture à voix haute du texte par l'enseignant ou par fichier audio (45%), invitation des étudiants à présenter leurs propres interprétations (40%), lecture silencieuse (35%), aborder l'intertextualité (30%) et exploitation de l'aspect linguistique du texte (10%).

La pratique déclarée la plus employée par les enseignants (collecte des informations principales du texte), est une stratégie qui habituant les étudiants à cesser de concentrer leur attention sur les activités relevant des processus de bas niveau et sur le traitement des aspects littéraires du texte, peut les orienter vers une lecture plus globale de celui-ci.

Concernant la première rencontre avec le texte littéraire en classe qui se fait souvent à haute voix, il convient de souligner que si cette lecture s'effectue par l'enseignant ou par un narrateur, cela permet aux étudiants de porter leur attention sur la musicalité et l'atmosphère qui se dégagent du texte et ainsi une compréhension globale du sens peut se dessiner. En revanche, à notre avis, si la première lecture se fait par l'étudiant lui-même à haute voix, elle exigera une attention portant notamment vers l'identification des unités linguistiques du texte et leur prononciation, ce qui peut avoir pour conséquence la surcharge cognitive, déjà évoquée dans le cadrage théorique, et par là la déconcentration du lecteur non natif du sens global du texte. Il convient également de préciser que sont peu nombreux les enseignants qui consacrent du temps à la lecture silencieuse (35%), pourtant considérée par certains théoriciens comme une phase importante pour la construction du sens (Cuq et Gruca, 385).

Quant à la troisième activité la plus fréquente, il est à noter que, d'après ce qui précède, le texte littéraire se caractérise surtout par sa polysémie, et aujourd'hui, on voit de plus en plus les implications de cette hypothèse dans la didactique de la lecture littéraire : si le texte littéraire est polysémique, c'est le lecteur qui le crée et l'actualise. C'est dire que de ce point de vue, le professeur peut tenter de s'abstenir de donner sa propre interprétation pour inciter les étudiants à exprimer ce que le texte leur dit. A cet égard, Besse délimite le rôle du professeur en signalant que :

*« Il faut poser des questions, préciser, corriger certains points de grammaire ou de sens, mais toute intervention portant sur le poème lui-même semble bloquer les essais d'interprétation. Si le*

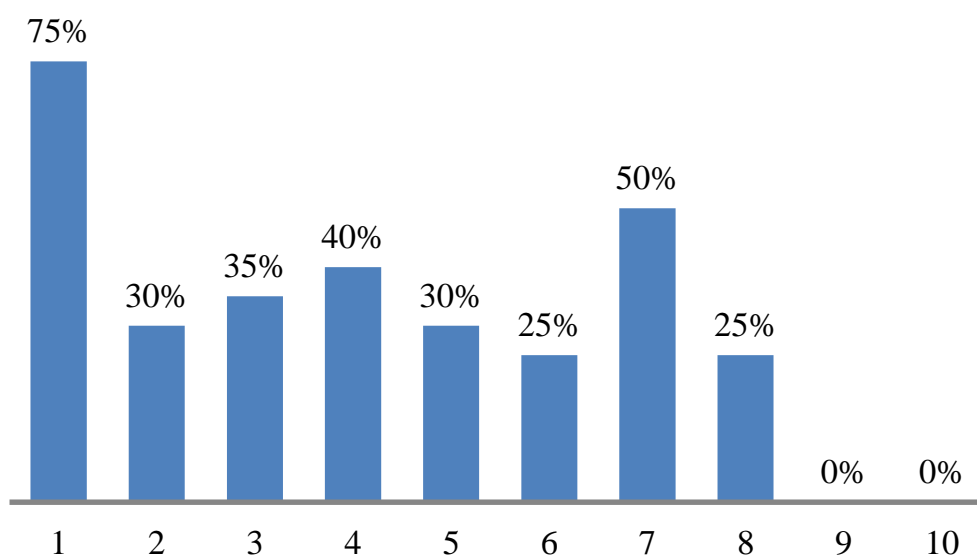
*maître donne sa propre interprétation, ce sera la déception, parce qu'elle ne correspondra pas à ce qui cherchait à s'exprimer, ou parce qu'elle est trop élaborée, trop savante, pour servir d'expression à quelque chose de fortement senti* » (Cité par Séoud, 16).

Cela dit, offrir la possibilité aux étudiants en tant que sujets lecteurs, de parler des œuvres, des émotions ou des réflexions que la lecture suscite chez eux, a pour effet, à moyen ou à long terme, de les aider à se construire comme des sujets-lecteurs.

En fin de compte, seuls moins d'un tiers des enseignants disent aborder l'intertextualité lors de la lecture des textes littéraires. Or, cet acte du rapprochement des textes littéraires, en plus d'être la source d'un grand plaisir, peut être un moyen efficace de l'élargissement de l'horizon littéraire des étudiants et d'enrichir leur culture littéraire.

Q.6 : Quelle(s) pratique(s) mettez-vous en place après la lecture des textes littéraires?

1. Demander aux étudiants de répondre à des questions en cherchant dans le texte (pour évaluer leur compréhension).
2. Inviter les étudiants à réagir au texte lu et à exprimer leurs points de vue (production orale).
3. Imaginer la fin du texte ou une suite à celui-ci.
4. Encourager les étudiants à partager et à comparer leurs jugements avec ceux d'autres (au sein des groupes).
5. Mettre en scène le texte et en faire une représentation en classe (jeu de rôle, mise en scène d'une pièce, récitation d'un poème,...)
6. Demander aux étudiants de rédiger leurs propres textes en imitant le ton et le style du texte lu.
7. Demander aux étudiants de résumer le texte lu.
8. Demander le lien du texte lu avec le vécu et le connu des étudiants.
9. Autres.



**Figure 6. Pratiques mises en place après la lecture**

Cette question vise à identifier les activités liées à des interventions post-lectorales, qui suivent la lecture des textes littéraires. Comme le sondage le montre, l'activité qui occupe le premier rang (75%), c'est l'évaluation de la compréhension à l'aide des questions ; l'enseignant fait un retour sur le texte pour



s'assurer de la bonne compréhension du celui-ci par les étudiants. En gros, les questionnaires tels qu'ils sont le plus souvent construits, tentent d'aider/guider la compréhension. A cet égard, la catégorisation des questions de lecture proposée par Raphael nous apparaît intéressante (Cité par Giasson, « Lecture » 232). Elle distingue les réponses se trouvant dans le texte soit « juste là » ou sous la forme « pense et cherche », et les réponses se trouvant dans la tête du lecteur soit entre « l'auteur et toi » ou en « toi seulement ». Cela permet de mettre en évidence les processus d'inférence, les repérages et assemblages effectués pour (re)construire le sens.

Giasson (« Lecture » 230-234) à son tour, distingue deux types de questions : questions d'évaluation dont la réponse se trouve explicitement dans le texte et questions d'enseignement qui amènent l'apprenant à réfléchir profondément sur la réponse. Sur le plan pédagogique, ce deuxième type de questions permet mieux à l'étudiant d'évoluer dans sa compréhension et d'apporter un jugement critique sur le texte. En tout état de cause, il importe, selon nous, d'explicitier les processus mis en jeu en demandant au lecteur de réfléchir à la manière dont il est arrivé à une réponse ou à une autre. Ces types de questions donnent l'occasion de prendre un certain recul par rapport au texte pour se questionner soi-même sur la manière dont on construit le sens.

La deuxième activité la plus répandue est le résumé, pratiquée par la moitié des enseignants interrogés. Demander aux étudiants de résumer un texte dans leurs propres mots les amène à analyser le contenu pour dégager ce qui est essentiel. En plus, elle a pour avantage d'augmenter la prise de parole et la participation des étudiants et de développer ainsi les connaissances linguistiques. D'ailleurs, cette production joue en même temps le rôle de profil de compréhension (pour évaluer celle-ci) et d'un tremplin pour la développer et prolonger. Dans cette optique, les enseignants peuvent encourager les étudiants à aller au-delà d'une simple reformulation du texte pour en tirer leurs propres conclusions.

La troisième activité post-lectorale, mise en place par 40% des enseignants, est l'échange des opinions sur le texte au sein des groupes. Selon le socioconstructivisme de Vygotski, l'apprentissage est basé sur l'interaction sociale de l'apprenant avec l'enseignant qui le guide ainsi qu'avec ses camarades de classe dans le cadre d'un travail de groupe. A en croire Lieury et de La Haye, l'élève apprend grâce à la mise en place des « conflits sociocognitifs » :

*« Ce type de conflit conduit l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Le conflit sociocognitif résulte de la confrontation des points de vue sur un sujet provenant de différents individus placés en situation de dialogue » (20).*

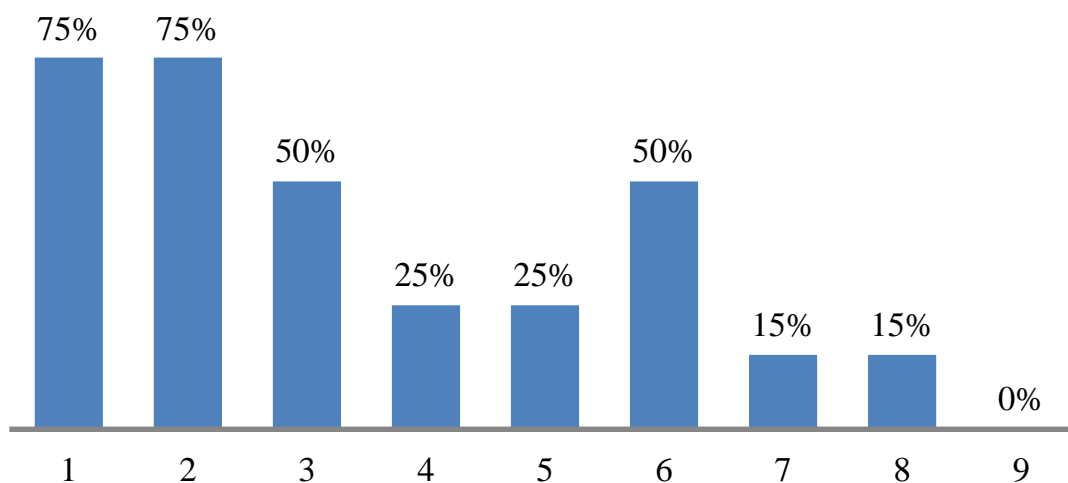
Selon eux, le conflit peut conduire à deux types de déséquilibre : intra-individuel, lorsque les connaissances passées de l'apprenant sont remises en question ; et inter-individuel, lorsque les différents points de vue des apprenants s'affrontent. Dans les deux cas, les interactions dans le groupe afin de résoudre ces conflits, aboutissent à un progrès cognitif et métacognitif des apprenants. D'ailleurs, travailler en équipe peut « réduire non seulement l'anxiété linguistique des apprenants mais aussi l'expérience intimidante de l'apprentissage ». (Pirbhai-Jetha, 162)

Il existe également d'autres pratiques d'après-lecture, mais mises en œuvre dans une proportion moindre, par près d'un tiers des enseignants questionnés : imaginer la fin du texte ou une suite à celui-ci (35%), mettre en scène le texte (30%), faire réagir les étudiants (30%), écrire des textes sur le modèle du texte lu (25%), établir le lien entre le texte et le vécu des étudiants (25%).

Q.7 : Quelle(s) est (sont) la (les) plus grande(s) difficulté(s) rencontrée(s) par les étudiants lors de la lecture d'un texte littéraire en langue française ?

1. Mots inconnus/ vocabulaire limité des étudiants.

2. Syntaxes compliquées/ faible connaissance syntaxique des étudiants.
3. Traitement des anaphores/ faire des inférences.
4. Niveau de langue trop compliqué.
5. Eléments socioculturels.
6. Incapacité des étudiants à se créer une bonne opinion sur le texte littéraire.
7. Manque d'intérêt pour la littérature.
8. Thèmes traités très éloignés de la réalité des étudiants iraniens.
9. Autres



**Figure 7. Difficultés rencontrées par les étudiants lors de la lecture d'un texte littéraire**

Dans cette partie, nous avons demandé l'avis des enseignants sur les problèmes auxquels les étudiants iraniens de LLF font face. Ils croient, tout comme les étudiants eux-mêmes, que la non-maîtrise langagière- au niveau lexical (75%) et au niveau syntaxique (75%) - constitue le problème le plus important des étudiants.

A partir des données recueillies, les enseignants estiment que les étudiants sont également confrontés à d'autres difficultés, celles qui ne sont pas sans rapport avec les deux premières ; 50% d'entre eux trouvent que l'une des difficultés majeures consiste en l'incapacité des étudiants à se créer une opinion satisfaisante sur le texte littéraire, ce qui est lié à leur manque d'habileté à mobiliser des compétences interprétatives et à mettre en œuvre l'instance *lectant* de Picard. Une telle situation nous semble pouvoir s'expliquer surtout par le fait que généralement, il n'est pas permis aux étudiants de prendre réellement part à l'interprétation des textes ; le professeur est considéré comme seul détenteur du vrai sens des textes. Afin de modifier cette vision sur la lecture, il est souhaitable que l'enseignant se décentre de son rôle dominant pour se positionner comme un lecteur apte à partager sa vision des textes. Or, nos données montrent jusqu'ici que l'enseignement est plutôt basé sur le *lecteur Modèle*, et sur l'apprentissage de la lecture comme découverte d'un message préétabli par l'auteur. Ceci étant, l'enseignant peut montrer aux étudiants que leurs lectures sont dignes d'intérêt et que ce qu'ils pensent est important. En un mot, il s'agit de créer un climat favorable à l'intervention des étudiants par un professeur qui « *n'est plus le maître despotique de la classe, et il coopère avec ses étudiants pour trouver le sens du texte en question* ». (Djavari, Afkhami Nia et Kandoul, 72)

La même proposition des enseignants (50%) trouve que ce sont le traitement des anaphores et la compréhension inférentielle qui pose problème le plus souvent. En ce qui concerne le traitement des

anaphores, un enseignement explicite de repérage de différents types d'anaphores (pronoms, synonymes, mots génériques) semble bénéfique. Il importe donc que l'enseignant fournisse un modèle aux étudiants sur la façon dont il s'y prend pour interpréter les éléments anaphoriques en verbalisant à voix haute son raisonnement. En ce qui a trait à la compréhension inférentielle, comme nous l'avons déjà souligné, le texte littéraire étant composé très souvent des éléments qui signifient au-delà de leurs significations premières, il arrive souvent qu'il y ait défaillance dans le processus d'inférence. Le lecteur en LE, saisit souvent la « base de texte », c'est-à-dire la compréhension littérale de celui-ci, mais il a du mal à mettre en œuvre le « modèle de situation <sup>2</sup>» qui consiste à établir des liens pour atteindre à une lecture plus approfondie grâce à une compétence encyclopédique (connaissance extralinguistique reposant sur des savoirs, valeurs, croyances et les représentations sur le monde référentiel du texte). A cet égard, Tauveron (115) critique des questionnaires fermés entraînant l'étudiant à faire un survol du texte, au lieu de le lire véritablement, pour trouver une réponse « juste là ».

En outre de ceux expliqués ci-dessus, il existe également d'autres problèmes éprouvés par les étudiants lors de la lecture des textes littéraires, mais dans une mesure moins importante selon les enseignants interrogés : niveau de langue compliqué (25%), éléments socio-culturels (25%), manque d'intérêt (25%) et thèmes éloignés de la réalité des étudiants (15%).

#### IV.II. DISCUSSION ET SYNTHÈSE DES RESULTATS

Avant de faire une synthèse des résultats des questionnaires, il convient de souligner, bien que cela soit évident, qu'il est important de ne pas confondre l'enseignement de la littérature et l'usage des textes littéraires dans une classe de langue. Car, tout en étant étroitement liés, ces deux domaines englobent des objectifs, des démarches pédagogiques et des critères d'évaluation et de sélection de texte qui ne sont pas tout à fait identiques. Dans le contexte de notre recherche, les professeurs se considèrent davantage comme des enseignants de littérature pour qui l'objectif premier des cours de littérature est l'enrichissement littéraire des étudiants. Pourtant, la moitié des enseignants interrogés ont également attribué une fonction linguistique à la lecture des textes littéraires.

En ce qui a trait aux critères d'évaluation, la vaste majorité des enseignants questionnés évaluent leurs étudiants selon la qualité de leurs interprétations et leur capacité à produire les interprétations données par le professeur. Par contre, la réaction personnelle des étudiants face au texte n'est évaluée que par 35% des enseignants.

Selon les réponses des enseignants interrogés, on s'intéresse peu au développement des compétences stratégiques des étudiants en se contentant de comparer leur interprétation à la « bonne » interprétation donnée par le professeur. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de travail pour l'amélioration de la compréhension-interprétation des textes en classe, mais que faute d'un enseignement explicite du processus de lecture-compréhension des textes littéraires, ce dernier reste très souvent aléatoire.

En général, la pédagogie traditionnelle occupe une place importante dans les préoccupations des enseignants : situer le contexte du texte avant la lecture, évaluer la compréhension à l'aide des questions, présenter un survol des courants et des auteurs à l'aide d'extraits, insister sur le rôle dominant de l'enseignant, etc. Mais nous remarquons également le désir de prendre quelques distances avec l'enseignement traditionnel en observant quelques tentatives qui font une certaine place au rôle du lecteur-étudiant dans la réalisation des textes littéraires.

De surcroît, les enseignants interrogés déclarent faire des activités de différentes natures avant, pendant et après la lecture d'un texte littéraire. Le tableau suivant présente celles les plus utilisées selon les déclarations des enseignants.

Avant lecture	Pendant lecture	Après lecture
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explication des courants et des genres littéraires et la présentation de l'auteur.</li> <li>• Définition des mots jugés difficiles.</li> <li>• Survol du texte et du paratexte (titre, couverture, ponctuation, dialogues, majuscules, noms propres, chiffres,...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extraction des informations essentielles du texte.</li> <li>• Lecture à voix haute du texte par les étudiants.</li> <li>• Interprétation du texte par l'enseignant et analyse des aspects littéraires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation de la compréhension à l'aide des questions.</li> <li>• Résumé.</li> <li>• Echange des jugements sur le texte au sein des groupes.</li> </ul>

**Tableau 1. Les pratiques les plus fréquemment mises en œuvre en classe pour la lecture d'un texte littéraire**

Nous avons tenté de comprendre ce qui constitue les enjeux de la lecture des textes littéraires à l'université pour les enseignants. Nous pouvons classer ces enjeux en deux catégories afin de rendre compte de la manière dont les enseignants les conçoivent : les enjeux de « transmission » et les enjeux « expérientiels » (Fardet-Hannoyer, 217).

Nous entendons par les enjeux de transmission l'ensemble des enjeux qui visent l'acquisition des compétences lectorales et des connaissances littéraires. L'accent est ici mis sur le texte et sur les intentions de l'auteur. Sont valorisés donc des finalités techniques, culturelles et réflexives. Il s'agit d'un mouvement qui va du texte vers le lecteur, de l'enseignant vers l'étudiant. Dans cette perspective, ce dernier est considéré comme quelqu'un qui lit pour développer des savoirs et des savoir-faire en littérature.

Les enjeux expérientiels peuvent être liés aux objectifs d'ordre psycho-affectif, à ceux qui cherchent à aider les étudiants à s'exprimer et à se construire comme sujets. On met en valeur les réactions des étudiants et leurs liens avec des thèmes exploités dans les textes lus. Dans notre recherche, les enjeux expérientiels sont représentés par des réponses évoquant le développement de l'imaginaire, la créativité, l'émotion, le plaisir de lire, les vécus et les opinions des étudiants, les échanges entre eux, le développement de leur esprit critique...

Ainsi, selon les réponses des enseignants, les objectifs de l'enseignement de la lecture des textes littéraires et les pratiques réalisées autour de ces textes sont-ils multiples et touchent-ils à des enjeux à la fois d'ordres transmissionnelle et expérientielle. Nous avons pu remarquer quand même que les enseignants iraniens donnent la priorité aux enjeux de transmission. En effet, la plupart d'entre eux visent en priorité une transmission des connaissances littéraires (sur les courants, écrivains, genres, procédés d'écriture...), fondée sur la maîtrise des interprétations données par le professeur. Mais, environ la moitié des enseignants ont prétendu accorder de l'importance aussi aux activités et aux enjeux qui favorisent la réaction et l'investissement personnels des étudiants. Pour ces enseignants, la lecture littéraire peut être également perçue comme le fruit d'une participation dans laquelle le lecteur se plonge et investit une part de sa subjectivité en s'autorisant une certaine liberté d'utilisation du texte. Comme le souligne

Bayard : « *Le texte se constitue pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence.* » (Cité par Fardet-Hannoyer, 106)

## V. CONCLUSION

Il est vrai que le monde d'aujourd'hui est dominé par une culture hypermédiatisée où la littérature est en concurrence avec d'autres produits artistiques. Dans ce contexte, l'un des rôles de l'institution universitaire est d'engendrer des attitudes positives à l'égard des œuvres littéraires, si l'on considère que l'un des objectifs de l'enseignement de celles-ci est de former des êtres qui puissent, en dehors du milieu universitaire, enrichir leur répertoire des œuvres tout en se procurant un plaisir esthétique.

Dans cette perspective, la lecture de l'œuvre littéraire participe à la construction de l'être, et en retour, ce sujet-lecteur lui attribue un sens et une vie qui lui est propre. Ainsi, les approches littéraires, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, ont essayé de redéfinir le statut du lecteur au sein de la création littéraire. Plusieurs théoriciens de la lecture se sont appesantis sur la place du lecteur dans la construction du sens d'une œuvre. Ainsi un bon nombre des théoriciens de la littérature ont essayé depuis lors, de comprendre les façons dont le lecteur accueille les textes littéraires pour se les approprier et les interpréter.

A la lumière des réponses obtenues, on peut dire que les enseignants sont conscients de l'importance de la créativité et de l'implication des étudiants, mais dans leurs pratiques, ces éléments semblent souvent étouffés pour satisfaire à une certaine forme institutionnelle de la littérature : connaissances littéraires, explications et interprétations unifiées et déjà-trouvées. Le souci de transmettre ce type de connaissances, donne lieu à un enseignement plus transmissionnel qu'expérientiel qui laisse peu de place à la subjectivité des lecteurs. Or, la lecture littéraire est d'adopter de multiples postures (affective et impliquée, distanciée et savante). Ainsi, réfléchir à une approche qui prenne en considération un mouvement de va et vient entre différentes postures, nous semble une piste qui mérite d'être étudiée.

Au bout du compte, il convient de préciser qu'aucun moyen d'évaluation ne semble à lui seul pouvoir nous livrer toutes informations sur les enjeux et les problèmes de lecture littéraire en milieu universitaire hétéroglotte. S'il nous a paru intéressant de procéder à une enquête par questionnaire, nous souhaitons toutefois plaider en faveur de la recherche d'une complémentarité dans d'autres outils de diagnostic : une étude qualitative pour étudier la manière dont l'enseignement de lecture littéraire s'effectue, réalisation des entretiens auprès des enseignants et des étudiants, observation directe des classes, expérimentation de différentes méthodologies, etc.

## NOTES

- [1] Selon *Le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, « on entend par apprentissage en milieu hétéroglotte le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s) (par exemple, l'apprentissage du français au Japon) » (Cuq 121), ou du français en Iran qui est le cas de notre contexte d'étude.
- [2] Les termes empruntés à Blanc et Brouillet, (cités par Marcant 62).

## BIBLIOGRAPHIE

- [1] Assadnejad, Azam, « Enseignement de la lecture des textes littéraires en classe du FLE en Iran: défauts et solutions », *Thèse de doctorat*, Université Tarbiat Modares, 2013.
- [2] Barthes, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris : Editions du Seuil, 1973.
- [3] Cicurel, Francine. *Lecture interactive en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1991.
- [4] Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003.
- [5] Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires De Grenoble, 2005.

- [6] Mohammad Hossein DJAVARI; Mehdi AFKHAMI NIA; Ahad HAMIDI KANDOUL. « Pour une nouvelle approche des textes littéraires à l'université ». *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 7, 14, 2011, 65-82.
- [7] Eco, Umberto. *Lector in Fabula*. Paris : Grasset, 1985.
- [8] Giasson, Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Montréal, Boeck Université, 2004.
- [9] Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, 2013.
- [10] Huynh, Jeanne-Antide et Lorant-Jolly, Annick. « Lecteurs de littérature ». *La présentation du Français aujourd'hui*, n° 121, mars 1998, pp. 3-10.
- [11] Lieury, Alain et De La Haye, Fanny. *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod, 2013.
- [12] Moirand, Sophie. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International, 1979.
- [13] Oxford, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York : Newbury House, 1990.
- [14] Pirbhai-Jetha, Neelam. « Motiver les Apprenants avec le Théâtre (Numérique) : Etude de Cas à l'Université des Mascareignes (Ile Maurice) ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, Vol. 14, N° 26, Automne & hiver 2020-21, pp. 162-177.
- [15] Séoud, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier, 1997.
- [16] Shokri, Zahra et Afkhami Nia, Mahdi. « La lecture des textes littéraires en classe du FLE selon la méthodologie interactive ». *Revue des Études de la Langue Française*, Volume 12, Issue 1, 2020 (N° de Série 22), pp. 81-96.
- [17] Simard, Claude. « La problématique de l'enseignement littéraire ». *Québec français*, n° 74, 1989, pp. 70-73.
- [18] Tauveron, Catherine. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, 2002.

#### SITOGRAFIE

- [1] Fardet-Hannoyer, Marthe, « Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires chez les professeurs des écoles débutants », Thèse de doctorat, université de Cergy-Pontoise, novembre 2020. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03095558/document>
- [2] Marcant, Marie-Dominique, « Étude des choix didactiques et des démarches d'enseignement / apprentissage de la littérature dans les cursus universitaires de FLE : le cas de l'université de Birzeit en Palestine », thèse de doctorat, disponible sur <http://www.theses.fr/2016USPCA093>