République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hamma Lakhdar – El-Oued

Faculté des Lettres et Langues

Département des Lettres et Langue Françaises

Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

Le rôle du texte littéraire dans la formation de la pensée critique chez les étudiants de troisième année licence FLE

Réalisé par :

- AHMADI Mourad
- REGANI Nousseyba

Supervisé par :

Dre CHIHANI Ouacila

Membres du jury

Noms et prénoms	Grade	Qualité	Etablissement
Bali Hamza	MAA	Président	Université d'El-Oued
Lamamri Larbi	MCB	Examinateur	Université d'El-Oued
Chihani Ouacila	MCA	Rapporteur	Université d'El-Oued

2025 / 2026

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hamma Lakhdar – El-Oued

Faculté des Lettres et Langues

Département des Lettres et Langue Françaises

Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

Le rôle du texte littéraire dans la formation de la pensée critique chez les étudiants de troisième année licence FLE

Supervisé par :

- AHMADI Mourad
- REGANI Nousseyba

Réalisé par :

Dre CHIHANI Ouacila

2025 / 2026

Remerciements

Notre expression de gratitude s'adresse tout d'abord à notre directrice de mémoire, Dre Chihani Ouacila, pour sa disponibilité, la pertinence de ses conseils, la richesse de ses orientations et la constance de ses encouragements tout au long de ce modeste travail.

Nous tenons également à exprimer notre profonde reconnaissance aux membres du jury pour nous avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer cette recherche.

Nous remercions sincèrement l'ensemble des enseignants du département du Français et de langues étrangères, et plus particulièrement ceux du parcours FLE, pour la qualité de leur enseignement et leur accompagnement tout au long de notre cursus.

Nos pensées vont enfin à nos familles, nos amis et nos proches, dont le soutien moral et la patience ont été d'un réconfort inestimable.

Table des matières

Table des matières

INTRODUCTION **10**
Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE **15**
1. La définition du texte littéraire **16**
2. Caractéristiques du texte littéraire **20**
3. les objectifs pédagogiques de l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE **24**
4. la place de la littérature dans l'enseignement en classe de de FLE **28**
5. Les principaux approches pédagogiques pour l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE **30**
6.1L'approche analytique **33**
6.2L'approche subjective ou approche du lecteur **33**
6.3L'approche communicative **34**
6.4L'approche par tâches **34**
6.5L'approche stylistique **35**
6.6L'approche narratologique **35**
6.7L'approche historique **36**
6.8L'approche sociocritique **36**
1. La définition de la pensée critique : **38**
2.1Les compétences liées à la pensée critique dans l'apprentissage du FLE **39**
2.2La pensée critique comme compétence complexe **40**
2.3L'analyse : une compétence fondatrice de la pensée critique **42**
2.4L'interprétation : construire du sens au-delà du texte **43**
2.5L'évaluation : juger et prendre position **44**
2.6L'argumentation : structurer et défendre une pensée **45**
2.7La métacognition : réfléchir sur sa propre pensée **46**
2.8L'interdépendance des compétences critiques **47**
3. Le rôle de l'enseignement des langues dans le développement de la pensée critique : **49**
4. les stratégies pédagogiques qui favorisent la pensée critique : **49**
4.1Le débat argumentatif **49**
4.2L'apprentissage par problème **50**
4.3L'analyse critique des documents **50**
4.4Les questions ouvertes **51**
4.5Le travail collaboratif **51**
4.6L'écriture argumentative **51**
4.7L'enseignement explicite de la pensée critique **52**

5. Les stratégies pédagogiques qui favorisent la pensée critique : 52
Chapitre III : Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique..... 55
1. Analyse quantitative des données : analyse du questionnaire..... 55
1.1 Caractéristiques démographiques des participants..... 55
1.1.1 Répartition selon le sexe 55
1.2. Analyse de la fiabilité du questionnaire 56
1.3. Analyse descriptive des Items du questionnaire..... 56
1.3.1. Intérêt pour la lecture des textes littéraires 56
1.3.2. Fréquence de lecture des textes littéraires 57
1.3.3. Le texte littéraire comme outil efficace d'apprentissage 57
1.3.4. Genre littéraire préféré..... 57
1.3.5. Analyse des idées dans les textes littéraires..... 58
1.3.6. Expression de l'opinion personnelle 58
1.3.7. Comparaison des idées et des points de vue..... 58
1.3.8. Développement de la pensée critique..... 59
1.3.9. Mode d'étude préféré..... 59
1.4. Analyse des Tableaux Croisés..... 60
1.4.1. Tableau croisé : Fréquence de lecture × Pensée critique 60
1.4.2. Tableau croisé : Analyse des idées × Pensée critique..... 60
1.4.3. Tableau croisé : expression de l'opinion × pensée critique..... 61
2. Analyse qualitative des questions ouvertes 61
2.1. Contribution des textes littéraires au développement de la pensée critique..... 61
2.2. Difficultés rencontrées lors de l'analyse des textes littéraires 62
2.3. Développement de la conscience critique interculturelle..... 63
3. Discussion des résultats..... 64
Conclusion..... 67
Bibliographie..... 70
Annexes 72

Liste des tableaux :

Tableau 3.2.1. 1: répartition selon le sexe *55*
Tableau 3.2.2 : analyse de la fiabilité du questionnaire *56*
Tableau 3.2.4.1 : Tableau croisé de fréquence de lecture × pensée critique *60*
Tableau 3.2.4.2 : Tableau croisé d'analyse des idées × pensée critique *60*
Tableau 3.2.4.35:Tableau croisé d'expression de l'opinion × pensée critique *61*

Liste des figures

Figure 3.2.1.1 1: repartition selon le sexe circulaire 55
Figure 3. 2.3.1 1: Intérêt pour la lecture des textes littéraires circulaire 56
Figure 3.2.3.2 1: Fréquence de lecture des textes littéraires circulaire 57
Figure 3.2.3.4 1: Genre littéraire préféré circulaire 57
Figure 4.2.3.5 1: Analyse des idées dans les textes littéraires circulaire 58
Figure 3.2.3. 6 1: Expression de l'opinion personnelle circulaire 58
Figure 3.2.3.7 1: Comparaison des idées et des points de vue circulaire 58
Figure 3.2.3. 8 1: Le développement de la pensée critique circulaire 59
Figure 3.2.3. 9 1: Le mode d'étude préféré circulaire 59

Introduction

INTRODUCTION

De nos jours, le développement de la pensée critique constitue l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement supérieur. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), les nouvelles approches pédagogiques accordent une importance particulière au développement des compétences intellectuelles et réflexives des apprenants. L'enseignement du FLE ne vise plus uniquement l'acquisition de connaissances linguistiques et communicatives, mais cherche également à former des apprenants capables de réfléchir, d'argumenter et de construire leur propre compréhension du monde.

Parmi les différents supports pédagogiques utilisés dans les classes de FLE, le texte littéraire occupe une place privilégiée. Grâce à sa richesse linguistique et culturelle, il encourage les étudiants à analyser les idées, interpréter les significations implicites, comparer différents points de vue et exprimer leurs opinions personnelles. Il constitue ainsi un support particulièrement favorable au développement de la pensée critique.

Cependant, malgré les nombreux avantages attribués au texte littéraire, son exploitation pédagogique demeure souvent limitée à l'étude du contenu, du vocabulaire ou des caractéristiques littéraires. De plus, les étudiants peuvent rencontrer plusieurs difficultés lors de l'analyse des textes littéraires, notamment en raison de la complexité du vocabulaire, des significations implicites ou des références culturelles présentes dans les œuvres. Au département des lettres et langue françaises de l'université d'El-Oued, les étudiants de L3 FLE sont régulièrement exposés à des textes littéraires.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des textes littéraires. Intitulée « Le rôle du texte littéraire dans le développement de la pensée critique chez les étudiants de FLE », cette étude s'intéresse aux étudiants de troisième année Licence (L3) de FLE. Elle vise à examiner la contribution des textes littéraires au développement de la pensée critique et à mettre en évidence les bénéfices ainsi que les difficultés liées à leur exploitation pédagogique

Problématique

À la lumière de ce qui précède, la problématique de cette recherche peut être formulée comme suit : Dans quelle mesure le texte littéraire contribue-t-il au développement de la pensée critique chez les étudiants de troisième année Licence (L3) de FLE ?

Questions de recherche

Afin de répondre à cette problématique, les questions suivantes ont été formulées :

1. Dans quelle mesure le texte littéraire contribue-t-il au développement de la pensée critique chez les étudiants de L3 FLE ?
2. Comment les activités d'analyse, d'interprétation et de discussion des textes littéraires favorisent-elles le développement des capacités critiques des étudiants ?
3. Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'analyse des textes littéraires ?

Objectifs de la recherche

Objectif général

Étudier le rôle du texte littéraire dans le développement de la pensée critique chez les étudiants de troisième année Licence (L3) de FLE.

De cet objectif découlent trois objectifs spécifiques, qui sont les suivants :

- Examiner la contribution du texte littéraire au développement de la pensée critique chez les étudiants de L3 FLE.
- Étudier le rôle des activités d'analyse, d'interprétation et de discussion des textes littéraires dans le développement des capacités réflexives et analytiques des étudiants.
- Identifier les difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'analyse des textes littéraires et leur influence sur le développement de la pensée critique.

Hypothèses de recherche

Hypothèse générale

Le texte littéraire contribue positivement au développement de la pensée critique chez les étudiants de troisième année Licence (L3) de FLE.

À partir de cette hypothèse générale, trois hypothèses spécifiques ont été formulées :

- Les activités d'analyse, d'interprétation et de discussion des textes littéraires favorisent le développement de la pensée critique chez les étudiants de L3 FLE.

- Malgré certaines difficultés liées au vocabulaire, aux significations implicites et aux références culturelles, les textes littéraires demeurent des outils efficaces pour développer les capacités critiques des étudiants.

Importance et motivation de l'étude

Motivation personnelle

Le choix de ce sujet est motivé par mon intérêt pour la littérature et son rôle dans l'enseignement du français langue étrangère. Au cours de mon parcours universitaire en tant qu'étudiant(e) de FLE, nous avons constaté que les textes littéraires occupent une place importante dans la formation académique des étudiants. Cependant, leur exploitation est souvent limitée à la compréhension du contenu ou à l'analyse linguistique, alors qu'ils peuvent également contribuer au développement de compétences intellectuelles essentielles telles que l'analyse, l'interprétation et la pensée critique.

Notre intérêt pour cette thématique s'est développé à travers nos expériences d'apprentissage de la littérature, qui nous a permis de constater que les textes littéraires offrent de nombreuses occasions de réflexion, de discussion et d'expression des opinions personnelles. Cette observation nous a conduit à nous interroger sur le rôle que peuvent jouer les textes littéraires dans le développement de la pensée critique chez les étudiants de troisième année licence FLE.

Importance de l'étude : motivation scientifique

Cette étude présente un intérêt théorique et pédagogique. Sur le plan théorique, elle contribue à enrichir les recherches portant sur la relation entre la littérature et la pensée critique dans l'enseignement du français langue étrangère. Sur le plan pédagogique, cette recherche met en évidence l'importance de l'exploitation des textes littéraires dans les classes de FLE. Les résultats obtenus peuvent aider les enseignants à adopter des pratiques favorisants davantage l'analyse, l'interprétation, la réflexion critique et l'expression des opinions personnelles.

Structure du mémoire

Le présent mémoire est organisé en trois chapitres. Le premier chapitre est consacré au cadre théorique de l'étude. Le deuxième chapitre expose la méthodologie de recherche adoptée. Le

troisième chapitre présente les résultats obtenus à partir du questionnaire administré aux étudiants de L3 FLE ainsi que leur analyse. Enfin, la conclusion est consacrée à la discussion des résultats, à la conclusion générale de l'étude et aux recommandations proposées à la lumière des résultats obtenus

Chapitre I :
Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

Quand on observe l'histoire récente du français langue étrangère (FLE), une question majeure revient avec insistance : quelle place accorder à la littérature dans l'apprentissage de la langue. Longtemps, on l'a réservée à des apprenants jugés suffisamment avancés, ou on l'a traitée comme un objet d'étude réservé à une minorité déjà familière avec la culture écrite. Puis, au fil des évolutions méthodologiques, de nombreuses démarches dites communicatives et fonctionnelles l'ont reléguée à l'arrière-plan, au profit de supports jugés plus directement efficaces pour la communication. Depuis quelques décennies pourtant, la littérature revient au cœur des dispositifs de FLE, non plus seulement comme prétexte à la pratique linguistique, mais comme texte culturel authentique et moyen privilégié d'aborder la dimension interculturelle et la part proprement humaine de l'apprentissage.

Par sa variété de formes, de genres et de voix, le texte littéraire offre un potentiel didactique unique. Il ne se réduit pas à un corpus de structures grammaticales à repérer ni à un simple stock lexical à mémoriser. Il appelle des lectures multiples, propose des points de vue, ouvre des espaces d'interprétation, nourrit l'imaginaire, sollicite l'affectif et encourage l'expression subjective de l'apprenant. Tout change à partir de là. L'intégration de la littérature en classe de langue ne vise plus seulement la maîtrise de segments linguistiques isolés, mais participe d'un projet de formation intellectuelle, esthétique et culturelle qui engage la personne entière.

Dans ce cadre, ce premier chapitre se donne pour objectif d'examiner les bases théoriques et pédagogiques qui justifient l'introduction du texte littéraire dans l'enseignement du FLE. J'analyserai d'abord ce qu'on entend par texte littéraire, en mettant en lumière ses traits distinctifs du point de vue didactique. Il s'agira ensuite de préciser quels apprentissages cette forme de texte permet de viser, qu'il s'agisse d'objectifs linguistiques, culturels, interprétatifs ou encore identitaires, et de montrer comment ils se combinent dans une situation de classe réelle. J'examinerai enfin l'évolution du statut de la littérature dans les grandes méthodologies

de FLE, afin de mieux comprendre les ruptures, les continuités et les reconfigurations successives de son rôle.

Sur cette base, le présent chapitre présentera les principaux cadres didactiques qui orientent le travail sur les textes littéraires en classe de FLE, de manière à offrir un socle conceptuel pour analyser, questionner et faire évoluer les pratiques d'enseignement-apprentissage en FLE.

1. La définition du texte littéraire

Pour J.M Adam le texte est une suite de phrases syntaxiquement correctes écrites selon des règles de cohérence inter phrastique. Autrement dit, on parle d'un système de mots et de termes qui s'ordonnent entre eux pour former un tout structuré, soumis à des règles de liaison et de continuité entre les phrases, afin de garantir la clarté du propos et de permettre au lecteur de saisir sans ambiguïté le sens global du texte.

D'après Ece korkut et Irem Onursal (2009 : 85) le texte est :

> « Un écrit ou oral, se forme avec l'enchainement de phrases, des paragraphes. Cet enchainement se réalise non pas au hasard ou suivant le seul gré de son auteur (du scripteur), mais suivant des règles précises et à l'aide de procédés spécifiques. Ces règles et procédés peuvent être généraux ou peuvent varier d'un genre ou d'un type de texte à l'autre. »

Qu'il soit produit par écrit ou à l'oral, un texte n'obéit pas au simple hasard ni aux seules préférences subjectives de son auteur. Il répond à un ensemble de règles et d'exigences qui concernent à la fois son organisation interne et la manière précise dont il s'inscrit dans la situation de communication où il prend forme.

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

Jean Michel Adam (2009 :29) affirme que : *«* Le texte est défini en fonction de sa composition, car il comporte plusieurs unités textuelles, de la proposition énoncée au plan de texte, en passant par les phrases, périodes ou séquences et chapitres, ces unités sont découpées par segmentations et liées, afin de constituer un ensemble cohérent et progressant vers une fin *»*

En d'autres termes, le texte est organisé en un ensemble de mots et d'expressions, et phrases dont le rôle est d'assurer la cohérence d'un discours.

Cet ensemble est considéré comme un tissu dans lequel toutes les unités sont liées les unes aux autres dans son ensemble. Les phrases sont combinées pour former une séquence, suivie de paragraphes, pour former un tout organisé qui sera finalement considéré comme cohérent.

Cette remarque met en lumière un point essentiel : on ne peut saisir ce qu'est un texte qu'en regardant de près les unités qui le composent réellement. Depuis la proposition, qui constitue le degré le plus minimal de sens, jusqu'aux configurations plus développées que sont le plan de texte, les phrases, les périodes, les séquences ou encore les chapitres, chaque niveau introduit un mode particulier d'organisation et de cohérence, si bien que l'ensemble du texte nait de la façon dont ces strates s'articulent, s'enchainent et se répondent.

Définir le texte littéraire ne va pas de soi dans la mesure où le syntagme prête à équivoque. Selon son usage dans un domaine particulier de connaissance, diverses acceptions peuvent lui être attribuées.

Une première tentative de définition tend à inscrire le texte littéraire dans le vaste phénomène de la littérature. A cet effet, France Vernier (1971 :15-29) suppose que « *la littérature serait l'ensemble des textes littéraires*. » D'où la nécessité de s'interroger sur les deux concepts clefs qui forment cette définition à savoir le texte et la littérature.

La notion du texte se retrouve au cœur de plusieurs disciplines qui en font usage. Le sens commun réduit le texte à l'agencement des mots et phrases d'un écrit ou d'une œuvre ; la linguistique, elle, en fait un objet d'étude central, débordant cette définition étroite. En effet,

pour le linguiste Jean Michel Adam (2009 :29), pour qu'une suite d'énoncés soit interprétée comme un texte, elle « *doit donc non seulement apparaître comme une séquence d'unités liées, mais aussi comme une séquence progressant vers une fin*. » Autrement dit, un texte véhicule un message compréhensible aboutissant à une fin qui lui assure sa cohérence interne.

En Sémiotique littéraire, Julia Kristev (1969 :113) définit le texte comme suit :

Nous définissons le texte comme un appareil translinguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés antérieurs ou synchroniques.

D'après la sémiologue, il ne suffit pas que des énoncés soient grammaticalement justes pour qu'ils composent un texte mais il est primordial qu'ils aient une signification. Kristeva lie aussi le texte à l'ensemble des autres textes qui lui sont antérieurs (notion d'intertextualité). A ce stade, le texte se constitue donc à travers un double mouvement de lecture et d'écriture.

Nous retenons, à la suite de ces définitions, que le texte est un ensemble de phrases (sens courant) possédant une cohérence interne (sens linguistique). Pourtant, ces phrases ne constituent pas, même si elles sont justes grammaticalement, un texte si elles ne progressent pas vers une signification précise (sens littéraire).

En revanche, le passage du mot texte à l'expression texte littéraire implique la prise en compte de l'essence du qualificatif littéraire qui permet d'inscrire le substantif dans le champ de la littérature. En essayant de définir cette dernière, Jean Paul Sartre établit dans son fameux « Qu'est-ce que la littérature ? », son modèle tripartite où il répond à trois interrogations qui découlent de la première question : « Qu'est-ce qu'écrire ? », « Pourquoi écrire ? » et « Pour qui écrit-on ? ». En répondant à ces questions, il distingue le poète de l'écrivain. Contrairement au poète vu comme un homme qui refuse d'utiliser le langage car il a choisi d'adopter une attitude poétique selon laquelle les mots sont considérés comme étant des choses et non plus comme des signes l'écrivain « est un parleur : il désigne, démontre, ordonne, refuse, interpelle, supplie,

insulte, persuade, insinue. (...) l'art de la prose s'exerce sur le discours, sa matière est naturellement signifiante. »

Dans ce sens, le poète qui refuse d'utiliser les mots comme des signes ayant une fonction communicative, cherche à émouvoir son lecteur en accordant une vie à ces mots qui se trouvent de la sorte définis comme des choses véritablement perceptibles. Au poète Sartre oppose l'écrivain qui se sert de la langue dans un souci utilitaire, c'est-à-dire transmettre un message le plus possible compréhensible par tous.

Selon Srika M (2020 14), la littérature peut être définie comme étant : « La littérature est une forme d'art qui utilise le langage comme medium pour exprimer la réalité objective, les émotions, les pensées et la culture humaine. Elle englobe divers genres tels que le roman, la poésie, le théâtre, la prose, la nouvelle et le conte. » rattache ainsi la littérature à la notion de valeur esthétique.

Si la définition des deux termes texte et littérature demeure problématique, il n'en reste pas moins que le syntagme « texte littéraire » n'est pas aussi aisé à définir de façon consensuelle. En didactiques des langues étrangères, nombreuses sont les définitions qui ont été formulées par les didacticiens mais elles convergent toutes vers la mise en place de critères permettant de distinguer le texte littéraire de tout autre texte non littéraire.

Ainsi, Jean Peytard (1998 :72) voit qu'« un texte littéraire, selon notre définition, se différencie par rapport au discours normal tenu par un « archilocuteur » placé dans une situation comparable à celle du texte. »

De même, Michel Benamou (2015 :15) envisage le texte littéraire comme suit : « Objet-produit qui, parce qu'il est donné et reçu comme littéraire doit trouver sa définition. Non pas « en soi », ni à priori, mais sur ce qui fait que le « texte-objet-produit » littéraire induit toujours des lectures multiples et variables, qu'il est lieu d'une polysémisation intense »

Dans ces deux définitions, les deux didacticiens mettent en évidence les spécificités qui font qu'un texte est littéraire : il se distingue du discours quotidien par de nombreuses propriétés et s'offre à de multiples lectures vu sa polysémie.

Nous précisons, cependant, que dans une classe de langue l'acte de lire un texte littéraire est soumis à certains facteurs d'ordre institutionnel : les conditions situationnelles de sa réception sont orientées par des directives pédagogiques qui limitent le temps de sa lecture en fonction des objectifs à atteindre durant des séances précises d'apprentissage. En contexte didactique, des choix sont opérés afin de permettre aux enseignants de développer chez leurs apprenants les compétences prescrites par le programme scolaire. C'est pourquoi, le texte littéraire est souvent présenté sous forme d'extraits choisis selon des critères purement pédagogiques. Les œuvres intégrales ne font que rarement l'objet de lecture scolaire en raison du volume horaire imparti à l'enseignement de la langue.

En définitive, notons que le passage du texte-œuvre au texte-extrait implique une modification du rapport qui il s'établit entre le lecteur et l'objet de sa lecture. Un texte inséré dans un manuel scolaire, même s'il garde toutes ses propriétés langagières et esthétiques déclarant sa littérarité, engage l'apprenant dans un processus interprétatif différent de celui engagé quand le texte est lu en dehors de la classe. La lecture est, en effet, orientée à travers l'ensemble des consignes pédagogiques qui accompagnent le texte. Définir donc le texte littéraire nous renvoie de plein fouet à considérer ses caractéristiques et ses spécificités didactiques.

2. Caractéristiques du texte littéraire

Le texte littéraire est caractérisé par de nombreuses spécificités proprement didactiques qui motivent et interpellent les enseignants de français- langue maternelle ou étrangère- à l'introduire au sein de leurs classes.

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

De prime abord, Henri Besse (2000 :54) met au point quatre caractéristiques formelles et stylistiques qu'il définit comme l'ensemble des indices par lesquels le texte littéraire exerce sur le lecteur sa fascination. Il s'agit notamment de la « typographie du texte, rythme de ses groupes, correspondances internes de forme et de sens, équivoques syntaxiques. »

En effet, les textes littéraires sont typographiquement identifiables : leur disposition particulière les singularise et les distingue de tout autre type d'écrit (article de presse, lettre administrative, recette de cuisine). L'apprenant d'une langue étrangère reconnaît aisément par exemple un poème ou un calligramme grâce à l'architecture textuelle étant donné qu'il est déjà habitué, dans sa langue maternelle, à la versification. Outre la typographie textuelle, le fait littéraire est généralement signalé par des cadences rythmiques qui s'apparentent au chant et qui interpellent l'auditeur reconnaissant dès lors qu'il s'agit d'un texte différent des discours qu'il a l'habitude d'entendre quotidiennement dans des situations ordinaires. Cette particularité est tributaire d'un travail minutieux effectué au niveau du langage par le bais du remaniement des syllabes, des sons et des structures syntaxiques.

De surcroît, Le style d'une œuvre littéraire repose sur un certain nombre de spécificités intrinsèques qui se rapportent à sa forme et à son sens. Tout se joue à partir d'infinis paramètres sémantiques comme les antithèses, les contrastes et les connotations. Au niveau de la forme, l'écrivain veuille à produire un effet sur le lecteur en choisissant rigoureusement les sons, les syllabes et les répétitions. Les structures syntaxiques d'un texte littéraire constituent aussi un lieu exemplaire où les ambiguïtés se jouent. A travers l'absence ou la présence des signes de ponctuation et des rapports qu'entretient chaque mot avec les autres, le texte s'offrirait à des lectures et à des interprétations variées.

Par ailleurs, les conditions de réception d'un texte littéraire en classe diffèrent de ses conditions de réception hors de classe dans la mesure où le lecteur, qui se le procure dans une librairie, le lit à partir des compétences linguistiques, socioculturelles et communicatives déjà

acquises contrairement à un apprenant qui le lit dans le but d'acquérir ces mêmes compétences. En conséquence, le texte littéraire met en jeu des règles de lecture semblables à celles mises en place par des étudiants en apprentissage d'une langue étrangère. Pour démontrer cela, Henri Besse s'appuie sur la théorie des fonctions de Roman Jakobson. Parmi toutes les fonctions, la fonction poétique est dominante dans le texte littéraire. Sa dominance est due, en grande partie, à l'impossibilité d'assigner des références précises aux éléments constitutifs des phrases qui composent le texte.

Dans un second temps, Henri Besse (2000 :55) établit des liens de parenté entre cette fonction poétique et celle dite métalinguistique. D'après lui, « la première suppose un travail de la langue sur elle-même, la seconde implique que la langue parle sur elle-même. » En d'autres termes, au niveau de l'axe paradigmatique (inventaire des acceptions d'un mot, recherche de synonymes ou de parasynonymes), la fonction poétique crée des équivalences qu'elle transpose sur l'axe syntagmatique. Inversement, la fonction métalinguistique part d'une séquence de l'axe syntagmatique (par exemple : vérification d'une acception en contexte ou respect des contraintes syntaxiques et anaphoriques) pour la mettre en équivalence sémantique sur l'axe paradigmatique.

En outre, une des caractéristiques primordiales de la communication littéraire est bel et bien son caractère différé. Par-delà l'espace, le temps ainsi que les contingences linguistiques et culturelles, l'écrivain produit un texte immortel et s'adresse à un lecteur universel. A l'inverse des écrits journalistiques qui traitent de l'actualité et qui seront moins intéressants au-delà de leur date de parution, l'œuvre littéraire suscite perpétuellement de l'engouement et de la fascination chez les récepteurs, transcendant ainsi toutes les frontières de quelque nature qu'elles soient.

Le plaisir inhérent au texte littéraire est une autre caractéristique qu'il convient d'expliquer en recourant aux apports de la théorie de Barthes (1971 :236-241). Le théoricien

établit une distinction entre deux expressions : le texte de plaisir et le plaisir du texte. D'une part, il entend, par la première formule, un écrit qui « contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture ». Il met alors en exergue la lecture littéraire et la qualifie de « pratique confortable » qui permet au lecteur de s'évader au fil des pages en quête d'une jouissance tant recherchée. De l'autre part, La seconde formule indique « ce moment où mon corps va suivre ses propres idées-car mon corps n'a pas les mêmes idées que moi. » Ces propos laissent entendre que la première forme du plaisir émane d'une identification de soi dans le texte qui redevient de la sorte un reflet où le lecteur voit sa propre image dans toute sa simplicité et aussi dans toute sa complexité avec toutes ses particularités, ses goûts, ses pensées ainsi que ses soucis.

Pour en finir, il convient de dire que la caractéristique fondamentale est sans conteste la polysémie. C'est d'ailleurs elle qui distingue le texte littéraire du discours quotidien car elle fait du texte un espace ouvert à une lecture plurielle où toutes les interprétations, même si elles se contredisent, sont plausibles contrairement au discours non littéraire qui se caractérise principalement par sa monosémie ; il est destiné à transmettre un message le plus possible claire et compréhensible, faute de quoi toute communication est rompue.

Pour désigner ce phénomène de polysémie, Michel Benamou (2015 :17) parle plutôt d'opacité. Il fait remarquer que dans la littérature « la compréhension n'est possible qu'à travers une forme. On peut même dire que plus celle-ci est opaque, retenant l'attention du lecteur, plus « littéraire » en est le résultat. » En revanche, qu'il s'agisse de polysémie ou d'opacité, ce qui compte pour un enseignant est cette dimension de pluralité qui particularise le texte littéraire quand il met l'apprenant en situation active de lecture où tout n'est pas prédictible. Il lui revient de construire du sens à partir de son propre univers pourvu qu'il soit bien guidé.

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

3. les objectifs pédagogiques de l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE

Inclure la littérature dans le cadre de la didactique du FLE repose sur la nécessité de l'envisager comme étant une forme spécifique de communication et non pas comme un ensemble de savoirs à faire acquérir aux apprenants. Dans cette optique, il importe de distinguer les différents objectifs assignés à l'enseignement du texte littéraire en FLE.

Les premiers objectifs à mettre en avant sont d'ordre linguistique. L'enseignement de la littérature est indissociable de l'apprentissage de la langue car le texte littéraire est avant tout un acte langagier. L'étudier est d'ores et déjà un contact avec sa langue d'écriture, ainsi, rendre l'élève sensible au rythme de la langue, à sa pulsion essentiellement dynamique, à cette poussée infinie qui travaille la langue, tel pourrait être l'un des objectifs de la littérature. (Meschonnic : 2007 : 21-29)

Lire et écrire un texte littéraire en langue étrangère apparaît comme un moyen approprié pour développer des compétences linguistiques. L'objectif premier serait l'acquisition et la maîtrise d'une langue mise en œuvre d'une manière fonctionnelle et authentique quand le texte n'est pas produit à des finalités pédagogiques. Il est la résultante d'une activité intellectuelle indépendante de tout souci d'enseignement. Le professeur exploite ces textes comme support d'activités langagières lexicales et syntaxiques.

Outre les objectifs linguistiques, on note qu'il existe également d'autres dits formatives. Ils concernent principalement l'acquisition d'un ensemble de connaissances procédurales permettant le développement et l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, c'est-à-dire des comportements observables : « Étudier un texte, c'est une occasion pour former l'élève. Cette formation peut s'effectuer à quatre niveaux » qui sont le niveau méthodologique, intellectuel, moral et esthétique. (Dris, M. ;2019 :544-529).

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

Lire un texte littéraire n'est pas un objectif en soi, mais une étape initiale où l'apprenant acquiert des savoir-faire et des modèles pour produire son propre texte. Il s'agit, comme le souligne la citation, d'acquérir une technique ou un savoir permettant d'évoluer parmi les effets littéraires, les illusions des mots, au-delà des intentions explicites de l'auteur. En outre, la familiarisation avec différents types d'écrits lui apprend à décrire, exposer, narrer et exhorter, à l'oral comme à l'écrit, tout en construisant un métalangage et des concepts nécessaires à l'analyse textuelle.

De même, il s'initiera à effectuer des opérations mentales telles qu'elles sont conçues par Bloom dans sa taxonomie. Il s'agit de six niveaux distincts qui sont : identifier, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer. Toutefois, il est recommandé de suivre une progression graduelle allant du plus simple au plus complexe pour la mise en pratique de cette taxonomie. Par ailleurs, la littérature éduque les attitudes et raffine le goût de responsabilité quand elle met en scène un parcours d'un personnage représentant des vertus et des valeurs de fraternité et de paix. C'est pour cette raison que l'enseignant a intérêt à choisir des morceaux exaltant de ces valeurs susceptibles de dispenser une éducation morale, civique ou sociale à l'apprenant.

Enfin, l'accès à l'aspect esthétique du texte littéraire relève du choix du morceau à lire. En effet, si celui-ci est choisi avec soin de sorte qu'il soit représentatif d'une littérature de qualité, il entraîne le lecteur à apprécier tout ce qui est littéraire et, par voie de conséquence, à en demander davantage tant qu'il éprouve du plaisir à lire.

Aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères s'inscrit principalement dans une perspective communicative, où l'objectif ne se limite plus à l'acquisition de connaissances linguistiques, mais vise également la capacité des apprenants à utiliser la langue dans des situations réelles de communication. Dans ce contexte, l'enseignement de la littérature en français langue étrangère (FLE) participe pleinement au développement de cette compétence

communicative. Selon Nadeau (2012 :17-31), l'étude de la littérature poursuit un triple objectif : améliorer les compétences communicatives des apprenants, favoriser l'ouverture à la diversité culturelle et introduire l'étude de la littérature francophone. Dans la même optique, Godard (2015 :22) souligne que la littérature permet de développer des compétences à la fois communicatives et interprétatives en associant l'apprentissage linguistique à la sensibilité, à l'imaginaire et à la réflexion. Ainsi, l'exploitation des textes littéraires en classe de FLE contribue au développement de compétences essentielles telles que la lecture, l'écriture et l'expression orale, qui constituent des dimensions fondamentales de la communication et favorisent une appropriation plus riche et plus authentique de la langue cible (Nadeau, 2012 ; Godard, 2015 :45).

Ainsi, la maîtrise de la lecture littéraire est considérée comme étant un aboutissement de l'enseignement de la littérature. Aussi des méthodes sont-elles mises en place afin de faciliter l'accès au texte comme la lecture méthodique qui préconise un ensemble d'étapes jalonnant l'acte de lire. Cependant, des postures lectures moins exigeantes, sont possibles pour le lecteur qui, loin de toute démarche pédagogique stricte, lirait le texte sans se préoccuper du lourd appareillage technique où la technicité de la lecture prime sur la signification et l'interprétation du texte.

Cette appropriation lecture est en étroite corrélation avec l'appropriation scripturale dans le sens où l'apprenant est régulièrement sollicité à exposer son jugement portant sur un texte ou une œuvre littéraire étudiée. Des pratiques d'écriture sont ainsi mises en œuvre dans le but de stimuler son potentiel créatif.

Les textes littéraires étudiés en classe de FLE donnent souvent lieu à des débats à travers lesquels les intervenants manifestent leurs prises de position, ce qui leur permet de construire des positions métalangage. Outre ces débats, les activités orales autour de la littérature visent

davantage le développement d'habiletés d'expositions orales de fiches de lectures, des comptes-rendus ou des bibliographies.

Viser, à travers l'enseignement de la littérature, des objectifs d'ordre linguistique, communication et formatif ne suffit pas pour amener l'apprenant à apprendre le français langue étrangère. A ces objectifs s'ajoutent ceux dits culturels et inters culturels. De ce point de vue les textes littéraires semblent des supports permettant l'accès à la culture comme l'affirme Reine Berthelot (2014 :5) :

« Lieu de croisement entre langues et cultures, la classe de FLE nous apparaît donc naturellement appropriée pour développer des compétences culturelles et interculturelles par le biais des textes littéraires francophones. »

Les objectifs culturels mettent en relief les faits de culture que véhicule le texte. Dans un mouvement de va-et-vient, l'apprenant prend conscience que sa culture est différente de celle des autres. Il apprendra ainsi à construire sa propre identité dans le respect des modes de vie et de pensées qui lui sont étrangères.

De ce point de vue, la littérature et la culture sont des passerelles entre des gens d'horizons divergents puisqu'ils « peuvent nous donner du monde, des hommes et de leurs rites ; une perception particulière, fruit d'un regard singulier posé par l'auteur quel qu'il soit, écrivain ou anthropologue. » Berthelot (2014 :5)

A partir de ces propos, nous nous apercevons qu'il est dévolu à l'enseignant de langue de saisir cette pluralité et cette richesse culturelle indissociables du texte littéraire afin de mener ses apprenants à mieux connaître leur propre culture et à s'ouvrir sur d'autres cultures étrangères.

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

4. la place de la littérature dans l'enseignement en classe de de FLE

Comme on l'a déjà rappelé, tout enseignant de langue sait que la littérature occupe une place de tout premier plan dans la classe de langue étrangère. De fait, elle constitue l'un des axes majeurs de la didactique des langues, puisqu'elle permet à la fois un contact avec la langue standard, des registres variés et l'univers culturel qui les porte.

Si l'on regarde l'histoire de la discipline, on constate qu'au moins jusqu'au XIXe siècle la méthode dominante restait la méthode dite traditionnelle, centrée presque entièrement sur des textes littéraires à lire, traduire et commenter. Puis, à la fin du XIXe siècle, le mouvement se renverse: avec l'essor de la méthodologie audiovisuelle, qui s'appuie sur l'image et le son pour privilégier la communication orale, la littérature se voit peu à peu écartée et reléguée à un rôle marginal dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, avec l'arrivée de la méthodologie SGAV, qui, selon Christian Puren (1988) s'appuyait sur un seul critère d'ordre technique « s'organiser autour d'un support audio-visuel », la littérature n'a retrouvé alors sa place qu'au cours des années 1950.

A l'heure actuelle, dans une salle de classe de français langue étrangère, l'absence du texte littéraire laisse un vide flagrant. Chaque enseignant est donc appelé de lui réserver une place centrale, sans quoi le dispositif pédagogique reste bancal. La littérature ne se réduit pas à un simple support de lecture, elle devient un outil privilégié pour construire l'enseignement-apprentissage du français, travailler la langue, les références culturelles et la sensibilité. C'est surtout par elle que l'apprenant rencontre la différence, mesure l'écart entre les points de vue, et apprend, peu à peu, à accepter et à apprécier l'autre.

Pour Bourgain (1982 :73), la place de la littérature doit être « motivée par le désir des enseignants de faire partager leurs savoirs culturels et de favoriser ainsi « l'épanouissement personnel » de leurs élèves, en développant les activités langagières et culturelles de ces derniers ».

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

La littérature dans l'enseignement-apprentissage en classe de langue mérite une place considérable. En effet, elle contribue à l'amélioration linguistique du côté de l'apprenant. Le texte littéraire accorde à l'apprenant une occasion favorable de se distraire et de mener une réflexion, une méditation.

C'est une occasion de faire sa créativité car après avoir lu et interprété le texte, il mène une critique que ce soit négative ou positive, il compare, confronte sa culture avec celle de l'autre. C'est à partir de cette comparaison qu'il améliore sa manière de vivre et de manipuler la langue française dans toute situation de communication de tous les jours. Cuq et Gruca (2002 : 387) quant à eux, le texte littéraire est : « Lieu de croisement des langues et des cultures, espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. L'apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère ».

La validité, le bien fondé du texte littéraire est de véhiculer la culture d'une communauté linguistique. Il donne au lecteur des informations précieuses, étudiées sur cette culture visée, ainsi que sur la langue et les formes employées pour communiquer. Dans ce même ordre d'idées, pour Fenner (2002 : 17), le texte littéraire est « la voix individuelle de la culture ». Pour cela, le texte littéraire est considéré comme un lieu de rencontre culturelle, une ressource indispensable qui mettent ensemble, qui fortifient et renforcent les compétences langagières et culturelles. De plus, il se caractérise par son interprétation à caractère polysémique. Dans ce cas, il demande une lecture plurielle du fait qu'il suscite plusieurs interprétations, une interaction avec celui qui lit, une interaction qui aboutit à la production du sens. C'est dans cette optique qu'il serait nécessaire d'accorder au texte littéraire une grande place dans l'enseignement des langues étrangères en vue de surmonter les capacités de la communication langagière du lecteur.

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

5. Les principaux approches pédagogiques pour l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE

On découvre vite, quand on commence à enseigner la littérature, qu'il n'existe pas une seule façon de faire lire un texte, mais tout un ensemble de traditions, de théories et de gestes de classe qui se combinent plus ou moins bien. Certaines méthodes insistent sur l'auteur, d'autres sur la langue, d'autres encore sur l'élève lui-même. Toutes cherchent, à leur manière, à répondre à une même question : que veut-on que la littérature fasse à ceux qui la lisent, sur les plans esthétique, moral, linguistique, critique, social ?

Pendant longtemps, la voie royale, c'était ce qu'on peut appeler la démarche normative ou classique. Le texte y apparaît comme un monument à admirer, et l'auteur comme une figure de référence. L'enjeu principal consiste à transmettre un héritage et à former un certain goût, une culture générale jugée légitime. En pratique, on travaille surtout les chefs-d'œuvre, on déroule la biographie de l'écrivain, l'histoire littéraire, le mouvement auquel il appartient, puis on commente les formes fixes. Tout se joue entre le texte sacralisé et le professeur, gardien du sens. Les élèves, eux, risquent de rester en retrait. Spectateurs plus que lecteurs.

Avec le tournant linguistique et l'influence du structuralisme, un autre mouvement s'est imposé : la lecture dite linguistique ou textuelle. Cette fois, le texte n'est plus un monument, mais un objet construit qu'on démonte pièce par pièce. On s'intéresse au fonctionnement interne : voix narratives, temps des verbes, focalisation, syntaxe, lexique, figures, énonciation. On parle de grammaire du texte, de structures, de systèmes. Cette façon de faire fournit aux élèves un métalangage solide et leur montre qu'un texte se manipule, se démonte, se remonte. Le sacré recule un peu. On respire.

À partir des travaux de Louise Rosenblatt et de la théorie de la réception, un autre basculement se produit : le centre de gravité se déplace vers le lecteur. C'est la lecture subjective, ou réceptive. Point de départ, non plus le contexte ni la structure, mais les émotions, les images, les souvenirs que le texte réveille chez l'élève. On lui propose un carnet de lecture, des temps

de lecture personnelle, des moments où il dit ce qu'il a ressenti avant de passer à une analyse plus distanciée. La question n'est plus seulement (comment ça fonctionne ?) mais (qu'est-ce que ça me fait ?).

Cette méthode tente de casser le désintérêt de certains élèves en leur redonnant un vrai rôle, affectif et interprétatif. Parfois, ça marche très bien. Parfois, ça déborde.

Une autre famille de pratiques s'appuie sur la sociologie de la littérature et s'intéresse à la dimension sociale des textes. On parle alors de démarche socio-culturelle ou sociocritique. Le texte n'est plus seulement une œuvre singulière, c'est aussi un produit d'une époque, d'un champ littéraire, de rapports de force. On cherche les idéologies sous-jacentes, les valeurs mises en scène, les stéréotypes, les dominations, les silences. Qui prend la parole dans ce texte ? Pour qui ? Au nom de quoi ? Quelles valeurs sont mises en avant, et lesquelles sont écartées ? En quoi le texte reflète-t-il son temps, ou le conteste-t-il ? Ce type de lecture nourrit l'esprit critique et s'articule bien avec l'éducation aux médias et à l'information, parce qu'il rappelle une chose simple : aucun texte n'est neutre.

Parallèlement, une autre perspective a pris de l'importance : la lecture intertextuelle et générique. On part de l'idée que chaque texte répond à d'autres textes, les imite, les déplace, les contredit. Rien n'existe tout seul. On montre alors les réseaux : les genres (roman, théâtre, poésie), les codes qu'un auteur respecte ou détourne, les mythes qu'il reprend ou transforme, les clins d'œil à d'autres œuvres. En classe, cela passe souvent par des groupements de textes, par la confrontation d'un récit avec son adaptation en film ou en bande dessinée, par l'étude de réécritures modernes d'un mythe ancien. Cette façon de faire empêche de traiter chaque œuvre comme un bloc isolé et fait apparaître la littérature comme un vaste jeu de reprises et de variations. Moins de statues, plus de dialogues.

Les évolutions récentes des programmes et le cadre européen pour les langues ont aussi diffusé une autre logique : la démarche actionnelle, ou par compétences. Ici, l'élève n'est pas

seulement un lecteur, c'est un acteur social qui accomplit des tâches concrètes en s'appuyant sur les textes. Le poème, la nouvelle, la scène de théâtre deviennent des supports pour parler, écrire, débattre, jouer, enregistrer. On met en scène un extrait, on imagine une suite, on prépare un débat sur un personnage, on conçoit un podcast critique, on rédige une lettre à l'écrivain. Le texte sert de point d'appui à des productions orales ou écrites situées, qui donnent à la lecture une utilité visible. Certains y voient un bon levier d'engagement. D'autres craignent que le texte passe parfois au second plan. Question ouverte.

Enfin, on trouve une lignée inspirée des pédagogies actives, qui attire beaucoup ceux qui aiment faire écrire leurs élèves : la démarche créative et expressive. Là, l'entrée privilégiée, c'est l'écriture. On fait manipuler les formes pour les faire sentir. On demande d'imiter un style, de pasticher un auteur, de respecter une contrainte formelle en s'inspirant de l'Oulipo, de jouer avec les sons, les rythmes, les images. Les ateliers d'écriture, les réécritures, les jeux poétiques deviennent de véritables laboratoires où l'on expérimente les gestes d'écrivain. L'idée, c'est que l'on comprend mieux un procédé quand on l'essai soi-même, en modifiant une voix narrative, en compressant ou en dilatant une scène, en déplaçant un point de vue. Faire plutôt que seulement dire. Pas magique à chaque fois, mais souvent très puissant.

Au fond, ces différentes façons d'enseigner ne s'excluent pas forcément. Un même cours peut très bien commencer par les réactions sensibles des élèves, glisser vers l'analyse des procédés, ouvrir sur une discussion des enjeux sociaux, puis se terminer par un exercice d'écriture qui rejoue l'un des mécanismes repérés. Tout l'art, pour un enseignant, consiste à trouver un équilibre entre ces lignes de force, en gardant au centre non seulement le texte, mais aussi les lecteurs qui le découvrent.

Chapitre I : Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE

6. Les approches littéraires pour l'analyse et l'interprétation des textes littéraires

6.1L'approche analytique

Dans beaucoup de classes, l'entrée dans le texte littéraire passe encore par une démarche analytique très codifiée. On demande alors aux étudiants de repérer avec précision le choix du vocabulaire, les champs lexicaux récurrents, les figures de style, les constructions syntaxiques et l'architecture du texte. L'objectif n'est pas seulement de nommer ces éléments, mais de montrer comment ils coopèrent pour produire du sens. Dans cette optique, le texte apparaît comme un objet fermé sur lui-même, qu'il faut lire comme un système organisé et cohérent, soumis à des procédures de description rigoureuses. Une telle méthode développe chez les apprenants l'attention au détail, l'exactitude du regard et la capacité à fonder leurs interprétations sur des observations contrôlables. Elle s'inscrit dans l'héritage structuraliste, inspiré notamment par Roland Barthes, pour qui le texte forme un réseau de signes dont il s'agit de démêler patiemment les relations internes.

6.2L'approche subjective ou approche du lecteur

Avec l'approche subjective, parfois appelée approche du lecteur, la focale se déplace. Le centre de gravité de la lecture n'est plus uniquement dans le texte, mais aussi dans la personne qui le lit. On reconnaît alors que chaque lecteur apporte son histoire, ses attentes, ses émotions et ses valeurs, qui interviennent dans la construction du sens. On invite donc les apprenants à dire ce qu'ils ressentent, ce qui les surprend, ce qui les choque ou les touche, et à formuler leurs interprétations personnelles. Cette participation active renforce l'engagement affectif et intellectuel face à l'œuvre. L'approche se nourrit des théories de la réception, en particulier celles de Hans Robert Jauss et de Wolfgang Iser, qui insistent sur le caractère ouvert du sens et sur le rôle décisif de l'acte de lecture. Le texte n'apparaît plus comme porteur d'un message

unique, mais comme une proposition qui se réalise de manière singulière au contact de chaque lecteur.

6.3L'approche communicative

Dans l'enseignement du FLE, l'approche communicative donne la priorité à l'usage effectif de la langue en situation d'échange. Le texte littéraire devient alors un support au service du développement des compétences de compréhension et de production, orales comme écrites. On propose par exemple des discussions autour d'un extrait, des débats interprétatifs, des prises de position argumentées, des jeux de rôles inspirés d'une scène ou des échanges d'avis contradictoires. L'enjeu principal est de placer les apprenants dans des situations de communication où ils doivent négocier le sens, reformuler, répondre, nuancer. Cette orientation rejoint les recommandations du Conseil de l'Europe, et en particulier du Cadre européen commun de référence pour les langues, qui insiste sur l'apprentissage de la langue en contexte et sur la compétence communicative globale. Le texte littéraire n'est plus seulement un objet d'analyse, il devient aussi un prétexte pour parler, écrire, interagir.

6.4L'approche par tâches

L'approche par tâches prolonge cette logique communicative en l'inscrivant dans une perspective résolument actionnelle. L'idée centrale est simple : on apprend mieux quand on agit sur quelque chose de concret, avec un but clair et une production identifiable. Appliquée au texte littéraire, cette approche amène l'enseignant à concevoir des tâches telles que réécrire une scène selon un autre point de vue, inventer une suite possible au récit, adapter un passage pour une mise en voix, rédiger une critique argumentée destinée à un blog de classe, ou encore préparer un dossier de lecture en vue d'une présentation orale. Chaque tâche mobilise simultanément des compétences de compréhension, de production, de réflexion et de coopération. En s'appuyant sur les travaux de Jean-Pierre Cuq, on met en avant le fait que ce

type de démarche renforce l'autonomie, stimule la motivation et donne du sens aux apprentissages, car les activités se rapprochent de pratiques sociales réelles.

6.5L'approche stylistique

Avec l'approche stylistique, l'attention se porte sur la manière d'écrire plutôt que sur le seul contenu. On s'intéresse aux choix de langue de l'auteur, à la récurrence de certains procédés, aux effets produits par les figures, aux jeux de registre, aux rythmes de la phrase, aux sonorités qui structurent le texte. On cherche alors à comprendre comment la forme infléchit la signification et construit une certaine vision du monde, une voix singulière. L'étude du style permet d'aiguiser la perception des nuances, des sous-entendus, des modulations affectives portées par les mots. Elle amène les apprenants à reconnaître que deux textes qui racontent un événement semblable peuvent produire des impressions radicalement différentes selon les choix d'écriture. Les analyses de Georges Molinié rappellent combien le style pèse sur l'interprétation et montre que la dimension esthétique fait partie intégrante de la construction du sens.

6.6L'approche narratologique

L'approche narratologique, pour sa part, prend le récit comme objet principal d'étude. Elle propose de décomposer la narration afin d'en repérer les composantes : qui parle, à quel moment, d'où, pour raconter quoi et comment. On examine la figure du narrateur, la focalisation adoptée, le traitement du temps et de l'espace, la construction des personnages, l'organisation de l'intrigue et des épisodes. Une telle grille permet aux apprenants de comprendre que le récit n'est pas une simple succession d'événements, mais une mise en forme réfléchie qui oriente la lecture. Cette démarche s'appuie sur les outils mis au point par Gérard Genette, qui a décrit de manière détaillée les mécanismes de la narration. En s'entraînant à ce type d'analyse, les étudiants acquièrent des repères solides pour examiner d'autres récits, repérer des procédés

récurrents et mettre en relation les choix narratifs avec les effets produits sur le lecteur. Travail structurant, au sens fort.

6.7L'approche historique

Avec l'approche historique, le texte cesse d'être perçu comme isolé de son époque. On le replace dans le contexte social, politique, culturel et idéologique où il a vu le jour. Cette mise en perspective peut concerner les conditions de publication, les débats intellectuels du moment, les normes esthétiques dominantes, mais aussi les censures, les résistances, les prises de position implicites. Les apprenants sont alors amenés à interroger le lien entre les thèmes de l'œuvre et les réalités de l'époque, à repérer les échos, les tensions, parfois les ruptures. Une telle démarche éclaire souvent des allusions qui resteraient opaques pour un lecteur contemporain et met en lumière la portée critique ou engagée de certains textes. Elle contribue en même temps à élargir la culture générale et à former un regard plus averti sur les relations entre littérature et histoire.

6.8L'approche sociocritique

Enfin, l'approche sociocritique concentre l'analyse sur les rapports entre le texte et la société, non plus seulement à travers le contexte extérieur, mais aussi par ce que l'œuvre donne à voir des représentations collectives. On s'intéresse aux images du pouvoir, aux figures sociales mises en scène, aux stéréotypes, aux conflits idéologiques, aux discours concurrents qui s'affrontent dans le texte. L'enjeu est d'apprendre à lire la littérature comme un lieu où se rejouent les tensions, les inégalités, les résistances d'une époque. Les travaux de Claude Duchet envisagent ainsi le texte comme un produit social, traversé par des forces contradictoires, jamais neutre. Une telle approche invite les apprenants à développer une attitude critique, à questionner ce qui semble aller de soi, à repérer les points de vue dominants et les voix marginalisées. Bref, à considérer la lecture littéraire comme un exercice de réflexion sur la société elle-même.

Chapitre II :

La pensée critique à travers le texte littéraire

Chapitre II : La pensée critique à travers le texte littéraire

Dans l'enseignement du FLE, on ne parle pas seulement de grammaire ou de conjugaison, on touche aussi à la façon dont les apprenants et les étudiants appréhendent le monde et les discours qui les entourent. Développer la pensée critique devient alors un objectif central. En effet, il conditionne leur capacité à prendre du recul, à évaluer ce qu'ils lisent et entendent.

Parmi les supports possibles, le texte littéraire occupe une place singulière. Il ouvre un espace où les points de vue s'affrontent et où les implicites pèsent parfois plus lourd que les phrases elles-mêmes. Face à ce type de texte, l'étudiant est invité à comprendre, interpréter, analyser et confronter ses hypothèses.

Concrètement, travailler la littérature en FLE permet d'analyser un choix de mots, interroger un narrateur, repérer une contradiction, identifier une prise de position, comparer des lectures possibles et débattre d'une interprétation. Chaque texte devient l'occasion de questionner le discours et de se demander : qui parle, à qui, pour quoi, depuis quelle position ?

Ce chapitre a pour objectif d'éclairer ces enjeux. On proposera d'abord un cadre théorique pour comprendre ce qu'on entend par la pensée critique, ses composantes et les compétences intellectuelles qu'elle mobilise. Puis on examinera la place que cette compétence peut occuper dans l'apprentissage des langues, et en particulier en FLE.

Il s'agira enfin de montrer en quoi le recours au texte littéraire peut soutenir ce développement, en mettant en avant des types d'activités possibles et les conditions pédagogiques qui rendent cette démarche formatrice et efficace pour les étudiants.

1. La définition de la pensée critique :

L'esprit critique, que certains auteurs appellent aussi pensée critique, désigne une notion à la fois polysémique et protéiforme, largement employée aussi bien dans les travaux de recherche que dans les discours destinés au grand public dans divers domaines à la fois littéraires et scientifiques. le terme est rarement défini de façon opérationnelle - c'est-à-dire permettant de déduire de ce concept abstrait des actions et mesures concrètes. En l'absence de définition opérationnelle, comment évaluer l'efficacité de différentes interventions éducatives ? L'absence de consensus dans les définitions se fait aussi sentir, ce qui rend toujours plus complexe les décisions à prendre en matière d'éducation à l'esprit critique.

Ennis (2015 :31) souligne que : « *La pensée critique est une pensée raisonnable et réflexive portant sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire*. ». Bien que très souvent citée, cette définition fait l'objet de nombreuses critiques, car jugée trop générale. Ceci étant, Ennis a par la suite écrit un essai proposant une vision détaillée d'un programme d'enseignement supérieur, intégrant l'esprit critique dans l'ensemble du programme d'études d'un hypothétique lycée Alpha, en utilisant une conception détaillée et rigoureuse de l'esprit critique appelée "The Alpha Conception of Critical Thinking".

De son tour, Facione (2011 : 10) la définit comme suit : « La pensée critique est un jugement volontaire et réflexif qui se manifeste en considérant de manière raisonnée les preuves, le contexte, les méthodes, les standards et les conceptualisations afin de décider quoi croire ou quoi faire. ». Dans ces deux définitions, assez représentatives de la littérature, un point notable est que la pensée critique ne se limite pas à une dimension d'action, de prise de décision sur ce qu'il y a lieu de faire.

2. Les compétences liées à la pensée critique :

2.1 Les compétences liées à la pensée critique dans l'apprentissage du FLE

Quand un apprenant de FLE se confronte à un éditorial de presse, à une chronique vidéo ou à un débat animé en classe de langues, il ne fait pas seulement l'effort de reconnaître des formes linguistiques. Il cherche aussi à repérer qui prend la parole, depuis quelle position sociale ou institutionnelle, avec quels présupposés culturels, à qui il s'adresse et dans quel but il construit son discours. Tout lecteur ou auditeur un peu attentif tente, même de manière implicite, d'évaluer la crédibilité de la source, de repérer les implicites, de détecter les stratégies de persuasion et de décider sur quels critères il pourrait adhérer, opposer une résistance ou nuancer sa réponse. C'est précisément dans ces situations ordinaires, souvent banales en apparence, que la pensée critique apparaît comme une compétence centrale du travail en langue étrangère et comme un véritable enjeu de formation.

Dans la didactique des langues, il ne suffit plus de viser une progression qui s'appuie presque exclusivement sur la correction morphosyntaxique, la maîtrise des tournures idiomatiques ou l'extension progressive du lexique. Les recherches actuelles accordent une attention croissante aux opérations mentales que l'apprenant mobilise quand il traite des discours variés, médiatiques ou non, quand il rapproche plusieurs interprétations d'un même

événement, ou quand il prend lui-même position dans un texte argumentatif ou une interaction orale. Je soutiens, dans cette perspective, que la pensée critique, comprise comme une organisation coordonnée de compétences cognitives de haut niveau, devient un moyen très puissant pour amener les apprenants de FLE à lire, écrire et parler en s'appuyant sur un jugement raisonné plutôt que sur la simple reproduction de modèles. Pas un luxe décoratif. Un axe structurant.

La pensée critique ne se réduit donc pas à la capacité de « bien comprendre » un document ou de répondre correctement à des questions de compréhension. Elle implique la faculté d'analyser la structure d'un argument, d'interpréter des sous-entendus, d'évaluer la solidité d'une preuve, de construire sa propre argumentation et de revenir sur ses démarches pour les interroger. Autrement dit, elle concerne à la fois la qualité des raisonnements produits à propos des contenus et la manière dont l'apprenant observe, questionne et ajuste sa façon de penser à mesure qu'il progresse dans la langue cible. Dans cette optique, ce chapitre a pour objectif d'examiner ces différentes composantes de la pensée critique, de montrer comment elles se combinent concrètement dans le travail sur les discours en langue étrangère et d'analyser en quoi leur développement reconfigure en profondeur l'expérience d'apprentissage du FLE, tant sur le plan linguistique que sur le plan intellectuel.

2.2La pensée critique comme compétence complexe

Quand on demande à un apprenant d'exercer sa pensée critique, on ne lui propose pas un simple exercice de compréhension, mais un véritable travail mental qui mobilise volontairement des opérations cognitives complexes. Il ne se contente plus d'accueillir le flux d'informations qui lui parvient, il prend du recul, interroge la manière dont le message se construit, questionne la fiabilité de la source et examine sur quels types de preuves ou de raisonnements reposent les affirmations avancées. Tout cela en situation de vigilance, presque d'enquête.

Dans une classe de FLE, cette exigence se complique aussitôt, parce que ce travail intellectuel s'effectue dans une langue en cours d'appropriation, avec un lexique encore lacunaire, une grammaire en construction et des repères discursifs parfois fragiles. Comprendre le message représente déjà un premier seuil, souvent coûteux sur le plan attentionnel. Et pourtant, penser de façon critique suppose de ne pas s'arrêter à cette première étape, mais de passer immédiatement à un second niveau d'analyse, où il s'agit non plus seulement de saisir ce qui est dit, mais de repérer ce qui se joue derrière le texte.

Penser de manière critique dans une langue étrangère revient donc, au minimum, à accéder au sens global du discours. Mais dès que ce seuil est franchi, la tâche se transforme : il faut déconstruire l'argumentation, repérer ce qui reste sous-entendu, identifier les présupposés culturels, les allusions implicites, les points de vue idéologiques qui traversent le texte sans toujours se donner comme tels. En somme, l'apprenant doit lire ou écouter à deux niveaux simultanés, en observant à la fois le message explicite et ce que le discours laisse entendre sans le dire directement. Travail à double fond.

Là se dessine une double contrainte permanente. D'un côté, il faut gérer la forme linguistique : décoder la syntaxe, reconnaître les mots, interpréter les connecteurs, suivre les reprises pronominales, négocier les zones d'incertitude lexicales. De l'autre, il faut traiter la complexité cognitive du contenu, analyser les enchaînements argumentatifs, évaluer les positions défendues, situer les références dans un horizon culturel francophone parfois éloigné de ses propres repères. Deux opérations qui se chevauchent et se parasitent parfois, alors même qu'on attend de l'apprenant qu'il les mène de front.

On aurait tort de réduire cette activité à une habileté spécifique, comme si on pouvait entraîner la pensée critique dans un coin isolé du dispositif, à côté du vocabulaire, de la grammaire ou de l'oral. En réalité, elle s'enracine dans plusieurs familles de savoirs complémentaires: d'abord les savoirs linguistiques, qui concernent la maîtrise du lexique, de la morphosyntaxe, des connecteurs logiques ou argumentatifs; ensuite les savoirs discursifs, qui donnent des repères sur l'organisation des genres (article d'opinion, reportage, essai académique, débat, publicité) et sur les manières habituelles de structurer un texte dans ces cadres; enfin les savoirs culturels, qui engagent des valeurs, des normes de politesse, des références partagées, des débats de société qui traversent les communautés francophones. Sans ces ancrages, la pensée critique risque de rester abstraite ou purement scolaire.

Dans cette perspective, la pensée critique en FLE n'apparaît pas comme un module annexe, mais comme une compétence transversale qui circule à travers l'ensemble des activités pratiquées en classe. Elle influence la façon dont l'apprenant lit la presse, regarde une vidéo, écoute un débat, mais aussi la manière dont il rédige un texte argumentatif, prépare une présentation orale ou réagit à l'actualité en interaction. Elle touche à la compréhension et la production, l'écrit et l'oral, en invitant l'apprenant à adopter, chaque fois que possible, une posture d'analyse, de questionnement et de mise à distance par rapport aux discours qu'il rencontre ou qu'il produit lui-même dans des situations différentes.

2.3L'analyse : une compétence fondatrice de la pensée critique

Toute exigence de pensée critique prend corps dans un geste d'observation minutieuse. Avant même de prendre un jugement, l'étudiant doit s'arrêter sur le texte pour regarder ce qu'il fait, plutôt que ce qu'il dit seulement, comment il s'ordonne phrase après phrase, sur quelles opérations discursives il repose et quels choix langagiers portent sa visée. Autrement dit, l'analyse commence quand on accepte de démonter le discours en pièces maniables, d'en dégager les grandes unités, d'en suivre la charpente, de repérer les liens de dépendance entre les idées et de voir comment le lexique, la syntaxe ou le rythme soutiennent le point de vue défendu.

Dans le cadre du FLE, cette aptitude se traduit concrètement par la capacité à distinguer ce dont on parle et ce qu'on en dit, à hiérarchiser idées directrices et développements secondaires, à séparer les informations présentées comme des faits de ce qui relève plutôt de l'interprétation, de l'allusion, de l'hypothèse ou du jugement de valeur. Elle implique aussi une attention précise aux balises linguistiques qui tiennent l'ensemble : connecteurs qui tracent la logique, reprises anaphoriques qui assurent la cohésion, marques de modalisation qui indiquent le degré d'engagement de l'énonciateur, termes évaluatifs qui colorent la description. Sans ce travail de repérage patient, le texte reste comme couvert d'un voile. Il résiste.

Mais on se tromperait en réduisant l'analyse à une procédure mécanique où l'on coche des catégories grammaticales ou où l'on accumule des listes de procédés. L'enjeu consiste à comprendre comment ces éléments isolés fonctionnent ensemble, comment ils produisent un effet de sens global. Comment l'auteur organise-t-il la progression de son argumentation ? Quelles lignes de fracture construit-il entre positions adverses ? Quels découpages du réel laisse-t-il apparaître à travers son vocabulaire, ses images, son usage des temps verbaux ou la distribution des pronoms entre « je », « nous », « on » ou « ils » ? En apprenant à répondre à ce type de questions, l'étudiant passe peu à peu d'une lecture qui suit le texte au fil des phrases à une lecture plus stratégique, qui vise la saisie de son architecture, de ses mouvements, de ses angles morts aussi. Changement d'échelle.

Une telle compétence ne constitue pas un luxe ajouté par-dessus la pensée critique, elle en forme la condition de possibilité. Quand l'analyse reste sommaire, morcelée ou dépendante d'impressions floues, l'interprétation repose sur un terrain instable, l'évaluation se confond avec une réaction spontanée, et l'argumentation se bâtit sur des appuis incertains, difficiles à défendre. Je soutiens donc que la précision du regard analytique détermine la solidité de tout ce

qui suit : sans prise ferme sur le fonctionnement du texte, la pensée critique se déploie, mais en équilibre précaire.

2.4L'interprétation : construire du sens au-delà du texte

Une fois le texte découpé, analysé et partiellement assimilé, l'apprenant ne peut plus se contenter de repérer des formes ou de traduire des mots isolés. Il doit produire du sens. C'est à ce moment précis que l'interprétation devient centrale. Interpréter revient à mettre en relation ce qui est dit ouvertement avec ce qui reste implicite, sous-entendu, présumé. Autrement dit, l'apprenant confronte le texte à la situation d'énonciation, à ses propres savoirs antérieurs et aux cadres culturels qui structurent sa manière de voir le monde.

Dans l'enseignement du FLE, cette opération prend une ampleur particulière, parce que les lecteurs se tiennent à la croisée de plusieurs univers de référence. Ils abordent un texte français avec des repères construits dans d'autres sociétés, selon d'autres traditions scolaires, au sein d'autres systèmes de valeurs et de croyances. Lire un calembour, saisir une allusion historique, comprendre un sous-entendu politique exige alors un ajustement constant, parfois un déplacement de point de vue, souvent une mise en discussion du sens avec l'enseignant ou avec les pairs. Rien d'évident ici. Tout se négocie.

Interpréter, dans ce contexte, signifie donc dépasser ce que l'œil saisit dans l'immédiat. L'apprenant convoque ses connaissances générales, ses lectures antérieures, son expérience biographique, et cherche à établir des ponts entre ce capital personnel et ce que le texte semble offrir, ou refuser. Il élabore des hypothèses sur les intentions de l'auteur, sur le type de lecteur implicite auquel le texte s'adresse, sur les effets possibles des propos tenus. Puis il met ces hypothèses à l'épreuve, les confronte aux indices textuels, accepte de les modifier, de les nuancer ou de les abandonner si de nouveaux éléments viennent les contredire.

Ce mouvement continu entre anticipation et vérification fait de la lecture un aller-retour permanent entre la page et le lecteur. L'apprenant ne se limite plus à recevoir un message déjà constitué, il participe activement à sa construction, assume l'idée qu'un même texte puisse donner lieu à plusieurs lectures recevables, tout en apprenant à étayer la sienne de manière argumentée. Peu à peu, la classe de FLE devient un lieu où cette pluralité d'interprétations est reconnue, discutée, parfois contestée, mais toujours travaillée collectivement. Situation parfois déstabilisante pour certains, mais d'une grande richesse pour la formation du lecteur.

2.5L'évaluation : juger et prendre position

Le moment où la pensée critique devient évaluative change la donne. On ne cherche plus seulement à saisir un sens ou à interpréter une intention, on s'engage dans un acte de jugement assumé. Examiner un discours, c'est alors questionner ses appuis, vérifier la cohérence de son organisation, interroger la nature des preuves qu'il met en avant et se demander si les conclusions proposées méritent réellement d'être admises. En contexte de FLE, cette compétence se manifeste par la capacité à séparer nettement ce qui relève du fait et ce qui relève de l'opinion, ce qui s'appuie sur des indices repérables et ce qui repose sur des inférences plus fragiles, ce qui constitue un véritable argument et ce qui n'est qu'une affirmation répétée avec assurance.

L'apprenant qui évalue ne prend pas le texte pour une évidence. Il s'intéresse au cheminement du raisonnement, repère les généralisations trop rapides, les glissements de sens, les contradictions qui se cachent d'un paragraphe à l'autre, les silences qui modifient discrètement la portée du propos. Il se montre attentif à la fiabilité des sources citées, au statut institutionnel ou social de la voix qui parle, au type de discours qu'il a sous les yeux - message publicitaire, article de presse, texte scientifique, chronique polémique ou autre. Il observe aussi les procédés de persuasion convoqués : choix du vocabulaire, organisation des exemples, appel à l'émotion, construction d'une opposition simplifiée entre des positions présentées comme évidentes. Bref, il apprend à dire : « Ce texte affirme ceci, mais d'où ça vient exactement ? Qu'est-ce qu'on me présente comme évident alors que ça pourrait être contesté ? »

Évaluer suppose alors une prise de position qui ne se cache pas derrière des impressions vagues. L'apprenant ne reste pas au niveau de j'aime ou je n'aime pas, je suis d'accord ou je ne suis pas d'accord. Il construit un point de vue argumenté, qu'il expose en s'appuyant sur des critères clairement énoncés : cohérence interne de l'argumentation, solidité des preuves mobilisées, fidélité aux faits disponibles, capacité à tenir compte de la complexité du sujet plutôt qu'à la réduire à un schéma binaire. Peu à peu, il adopte une posture d'auteur, même s'il ne fait que commenter un texte écrit par quelqu'un d'autre. Il accepte alors de rendre visibles les raisons de ses accords comme de ses désaccords, et d'assumer la responsabilité intellectuelle de ce qu'il avance.

Une telle compétence pèse lourd dans la formation d'un esprit critique qui ne se laisse pas porter passivement par la force des discours dominants, qu'ils circulent dans les médias, dans le champ académique ou dans les institutions. Pour l'étudiant en FLE, elle ouvre la

possibilité de se situer avec lucidité face à la diversité des discours francophones auxquels il est confronté, qu'ils viennent de France, d'Afrique, du Canada ou d'ailleurs. Elle l'aide à garder une distance réfléchie, à ne pas intégrer sans examen les visions du monde, les stéréotypes, les hiérarchies implicites qui se glissent dans ces textes, même lorsqu'ils semblent neutres ou purement informatifs. C'est à ce prix qu'apprendre une langue devient aussi apprendre à penser avec, mais sans se laisser enfermer par elle.

2.6L'argumentation : structurer et défendre une pensée

L'argumentation ne constitue pas un élément parmi d'autres, elle en est l'axe. Argumenter, c'est choisir un ordre, imposer une progression, articuler ses idées au lieu de les juxtaposer. C'est expliciter les liens de cause à effet, marquer les oppositions, signaler les concessions, doser les reformulations, décider où l'on illustre, où l'on généralise, où l'on nuance. C'est encore annoncer une thèse que le lecteur peut identifier sans peine, la soutenir par des raisons hiérarchisées, convoquer des exemples assez précis pour être crédibles, assez parlants pour être mémorisés, tout en anticipant des désaccords possibles afin d'y répondre avant même qu'ils ne soient formulés.

Dans la classe de FLE, chaque étape de cette construction exige un travail de langue très fin, souvent sous-estimé. L'étudiant doit choisir, parmi des connecteurs parfois proches en surface, celui qui correspond exactement au lien logique qu'il veut établir. Il doit produire des phrases complexes, enchâsser des subordonnées, varier les débuts de phrase, sans perdre le lecteur ni l'enseignant au détour d'un pronom ou d'une référence mal ancrée. Il doit aussi apprendre à manier les marqueurs de modalisation pour signaler s'il affirme, s'il suppose, s'il admet seulement une possibilité, et à recourir à un lexique évaluatif qui rende précisément sa position, sans atténuer ni exagérer ce qu'il pense vraiment. Rien de spontané dans ce processus. Tout s'apprend.

Peu à peu, à force d'essais, de reprises et de corrections, l'apprenant trace une frontière plus nette entre ce qu'il ressent sur le moment et ce qu'il est prêt à défendre publiquement. Il comprend qu'une réaction vive, parfois affective, ne suffit pas pour constituer un point de vue argumenté, et il s'entraîne à transformer ce premier mouvement en énoncés justifiés. Il tente plusieurs formulations d'une même thèse, explore des variantes, change l'ordre de ses arguments pour tester leur efficacité, repère ceux qui se répètent ou se neutralisent, les supprime ou les fusionne. Il invente aussi des exemples qui ne se contentent pas de redire la même chose

autrement, mais qui mettent son idée à l'épreuve, la rendent plus concrète, et parfois la forcent à se modifier.

Il se confirme au fil des productions écrites et orales que l'on pense différemment lorsque l'on s'adresse à quelqu'un, surtout quand on le fait dans une langue acquise plus tard, en dehors de la première socialisation. La distance imposée par la langue seconde crée un léger décalage qui oblige à se relire intérieurement avant de parler ou d'écrire. Ce léger retard peut sembler handicapant au début. Pourtant, c'est souvent dans ce temps de vérification, de recherche du mot juste, que se précise le contenu même de la pensée. On découvre que l'on n'était pas si sûr, ou qu'on tenait en réalité à un autre aspect du problème que celui qu'on croyait central.

Au fur et à mesure que ce travail se poursuit, l'étudiant gagne une forme d'autorité dans la langue cible. Il n'emploie plus seulement des formules toutes faites pour lancer ou clore une intervention, mais il entre dans le corps du débat, conteste une interprétation, justifie un choix méthodologique, interroge une hypothèse. Il se sent capable de rédiger des essais argumentatifs, de soutenir un exposé critique, de participer à des discussions académiques ou professionnelles où les désaccords ne sont pas seulement tolérés, mais attendus. Il ne se contente plus de répondre à des questions de compréhension, il produit à son tour des questionnements pour les autres.

À ce niveau, la langue seconde cesse de n'être qu'un outil de communication de base, utile pour (se débrouiller), et devient un instrument de prise de position critique. Elle offre à l'apprenant la possibilité de déplacer le débat, de confronter des cadres de référence, de comparer des manières de raisonner issues de différentes cultures éducatives. Par ce biais, l'apprentissage du FLE ne se limite plus à l'acquisition d'un système grammatical ou d'un stock lexical. Il ouvre un espace où l'on apprend aussi à penser avec d'autres mots, d'autres schémas argumentatifs, d'autres façons d'entrer en désaccord sans rompre le lien. Ce basculement change durablement la façon dont l'apprenant se perçoit lui-même dans la langue cible.

2.7La métacognition : réfléchir sur sa propre pensée

Il reste une dimension moins immédiatement repérable, mais décisive pour l'apprentissage : la métacognition. On la définit ainsi comme la capacité d'un étudiant à porter un regard lucide sur sa propre activité mentale, à observer comment il lit, comment il comprend, comment il vérifie ce qu'il a compris, puis à ajuster volontairement ses manières de faire. En contexte de FLE, cette compétence modifie en profondeur la façon dont l'apprenant se situe face à ses difficultés, qu'elles soient linguistiques, cognitives ou culturelles.

Un étudiant doté de ressources métacognitives sait par exemple repérer le moment précis où il perd le fil d'un texte. Il peut se demander si le blocage vient d'un mot inconnu, d'une phrase trop longue et trop dense, d'une allusion culturelle qui lui échappe, ou encore d'une mauvaise interprétation de l'objectif du texte. À partir de ce diagnostic, il choisit une réponse adaptée : consulter un dictionnaire, relire une phrase en marquant les segments, demander une explication, mobiliser ce qu'il sait déjà sur le sujet, ou reformuler le passage à voix haute avec ses propres mots. Parfois, il décide aussi de sauter un détail secondaire pour préserver le fil général. Choix stratégique, pas résignation.

Cette capacité à se réguler transforme l'erreur en indice sur le fonctionnement de sa pensée plutôt qu'en simple marque d'échec. L'étudiant n'a plus seulement le sentiment de (ne pas y arriver) en français, il peut analyser ce qui se passe, réorganiser sa façon de procéder, essayer d'autres chemins. Il expérimente, compare, garde ce qui marche, abandonne ce qui l'égare. Peu à peu, il gagne en autonomie non seulement dans l'apprentissage du français, mais dans toute tâche intellectuelle exigeante qui demande de planifier, contrôler et évaluer sa propre activité. Une compétence de fond, qui déborde largement le cadre disciplinaire.

La métacognition intervient aussi dans la formation de la pensée critique, parce qu'elle oblige l'étudiant à examiner ses propres jugements au lieu de s'en contenter. Il peut remarquer qu'il a tendance à faire confiance à certains types de discours plutôt qu'à d'autres, à accepter sans trop de distance les textes qui confirment ses valeurs, ou à rejeter spontanément les arguments qui le dérangent. Il prend conscience qu'il ne lit jamais (de nulle part), mais depuis une position, avec une histoire, avec des attentes. Cette lucidité ouvre la possibilité d'une attitude plus vigilante, où l'on questionne ses premières impressions, où l'on confronte ses interprétations, et où l'on accepte, parfois, de réviser ce qu'on pensait si évident.

2.8L'interdépendance des compétences critiques

Au moment précis où un lecteur s'arrête sur une phrase plus ou moins ambiguë, hésite sur le sens d'un mot ou bute sur un raisonnement opaque, on voit bien que les composantes de la pensée critique ne fonctionnent pas comme des pièces isolées d'un puzzle. Elles s'entremêlent, et se modifient mutuellement dans l'acte même de lire, d'écouter ou de produire un texte, comme si chaque opération cognitive ouvrait aussitôt la porte à la suivante.

L'examen détaillé de la structure d'un passage prépare ainsi le terrain de l'interprétation ; celle-ci, à son tour, met en lumière ce qui mérite un jugement précis, en signalant les zones de force ou de fragilité. Quand vient le moment d'évaluer, la nécessité d'argumenter s'impose pour

formuler ce jugement de manière claire, partageable, discutable. Et, en arrière-plan, la métacognition observe, interroge et ajuste ces gestes successifs, en aidant l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il fait, de ce qui fonctionne, de ce qui résiste.

Dans une salle de classe, l'enchaînement concret de ces opérations apparaît avec une netteté particulière dès qu'un apprenant se confronte à un éditorial dense, à une tribune polémique ou à une page littéraire chargée d'implicites. Il commence souvent par repérer certains éléments superficiels du texte, parfois presque sans s'en rendre compte, en identifiant les connecteurs, les personnages, la source ou le genre.

Peu à peu, il cherche à dégager une compréhension globale, à identifier la position de l'auteur, à distinguer ce qui relève du fait, de l'opinion ou de l'interprétation. Puis il tente d'estimer la pertinence des arguments, la cohérence du raisonnement, la portée des exemples, avant de se risquer à prendre position lui-même. Rien de linéaire dans ce processus. Au contraire, la lecture avance par retours en arrière, par ajustements successifs, dans un va-et-vient constant entre le texte, la pensée qui se construit et les mots qui cherchent à dire cette pensée, à voix haute ou à l'écrit.

Dans le cadre du FLE, un enseignement qui prend au sérieux cette dynamique entremêlée gagne à concevoir des tâches qui sollicitent, en même temps ou presque, plusieurs composantes de la pensée critique. On peut par exemple proposer la lecture d'un texte argumentatif, accompagnée d'un travail d'analyse des choix lexicaux et syntaxiques, suivi d'un échange en petits groupes où chacun avance une hypothèse de lecture, la discute, la nuance.

On demande ensuite aux étudiants de rédiger une réponse argumentée, en explicitant leur propre position, puis de revenir, en fin de séquence, sur les démarches qu'ils ont adoptées : comment ont-ils repéré la thèse de l'auteur, sur quels indices se sont-ils appuyés pour juger de la crédibilité des sources, qu'est-ce qui a déclenché un doute ou un désaccord. Une telle activité mobilise toute la pensée critique dans la langue cible. Elle exige beaucoup de préparation et d'accompagnement de la part de l'enseignant, beaucoup d'effort réflexif de la part des étudiants. Mais elle produit, à long terme, des apprentissages particulièrement solides.

Ce type de démarche prend un relief particulier dans des sociétés saturées d'informations rapides, d'opinions tranchées, de discours qui se contredisent ou se concurrencent en permanence. Apprendre à raisonner avec exigence dans une autre langue, à interroger les sources, à peser les arguments, à repérer les implicites culturels sur lesquels

repose un texte, devient alors un enjeu éducatif de premier plan, qui dépasse largement la seule maîtrise grammaticale ou lexicale.

L'enseignement du FLE se transforme ainsi en espace où se construisent non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des manières uniques de lire le monde, de le questionner et d'y prendre la parole. Des voix en formation, qui apprennent, peu à peu, à se positionner, à nuancer, à résister parfois, tout en s'appuyant sur des critères explicites et une vigilance réflexive qui donnent du poids à leurs mots.

3. Le rôle de l'enseignement des langues dans le développement de la pensée critique :

En fait, L'enseignement des langues ne devrait pas se réduire à un simple transfert de savoirs, comme si l'apprenant ou l'étudiant n'était qu'un récepteur passif, mais viser la construction des esprits capables d'interroger, de douter et de juger par eux-mêmes. Dans cette perspective, il s'agit de faire de la salle de classe un espace où l'on apprend à questionner autant qu'à mémoriser. Gérald Bronner affirme ainsi que « *l'esprit critique peut s'enseigner et s'apprendre en tant que tel* », ce qui suppose de le traiter comme un véritable objet d'apprentissage, avec ses méthodes, ses exercices, ses exigences propres. Autrement dit, on ne forme pas seulement des esprits informés, on forme des esprits vigilants et aptes à produire le sens véritable des choses.

4. les stratégies pédagogiques qui favorisent la pensée critique :

Le développement de la pensée critique nécessite la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées favorisant la réflexion, l'analyse et la participation active des apprenants. Dans l'enseignement des langues, l'enseignant ne doit plus se limiter à la transmission des connaissances, mais doit créer des situations d'apprentissage permettant aux apprenants de questionner, d'interpréter et d'argumenter. Selon Paulo Freire (2001 : 55) :

L'éducation ne doit pas être un simple transfert de connaissances, mais un processus qui encourage la réflexion critique et l'autonomie des apprenants. Ainsi, plusieurs stratégies pédagogiques peuvent être mobilisées afin de développer la pensée critique en classe

4.1Le débat argumentatif

Le débat constitue l'une des stratégies les plus efficaces pour développer la pensée critique. Il permet aux apprenants d'exprimer leurs opinions, de défendre leurs idées et de

confronter différents points de vue. À travers le débat, les éétudiants apprennent à : construire des arguments justifier leurs opinions écouter les autres analyser des idées opposées.

Cette activité favorise également le développement des compétences communicationnelles et interactionnelles. Dans le cadre de l'enseignement des langues, le débat aide l'apprenant à utiliser la langue dans des situations réelles de communication tout en développant son esprit critique.

D'aprés John Dewey (2008 : 25), la pensée réflexive consiste à examiner un sujet dans l'esprit et à lui accorder une réflexion sérieuse et approfondie.

Cette citation souligne l'importance de la réflexion et de l'analyse dans le processus d'apprentissage.

4.2L'apprentissage par problème

L'apprentissage par problème consiste à présenter aux apprenants une situation complexe nécessitant une réflexion approfondie afin de trouver des solutions. Cette stratégie encourage les apprenants à analyser les informations, à poser des questions et à prendre des décisions.

Dans cette approche, l'enseignant joue le rôle de guide et d'accompagnateur plutôt que celui de simple transmetteur du savoir. L'apprenant devient alors acteur de son apprentissage. Cette stratégie développe :

L'autonomie la capacité d'analyse la résolution de problèmes la prise de décision. Elle favorise également le travail collaboratif et l'échange d'idées entre les apprenants.

4.3L'analyse critique des documents

L'exploitation de documents authentiques constitue une stratégie importante pour développer la pensée critique. Les textes, les articles de presse, les vidéos ou les images permettent aux apprenants d'analyser différentes informations et d'exercer leur jugement critique.

L'étudiant est ainsi conduit à accomplir plusieurs opérations intellectuelles essentielles : identifier l'idée principale du texte, distinguer les faits des opinions, analyser les intentions de l'auteur et évaluer la fiabilité des sources. Cette stratégie favorise par ailleurs le développement de ses compétences en compréhension et en interprétation.

Selon Richard Paul et Linda Elder (2006 : 4) : « *la pensée critique est l'art d'analyser et d'évaluer la pensée dans le but de l'améliorer* », ils montrent que la pensée critique repose sur l'analyse et l'évaluation des idées afin d'améliorer la qualité du raisonnement.

4.4Les questions ouvertes

L'importance des questions ouvertes en tant qu'activité d'apprentissage ressort clairement des contextes examinés. En effet, les questions ouvertes obligent les étudiants à s'engager activement dans le contenu du cours : ils doivent relire leurs notes, comprendre la matière et structurer logiquement l'information, ce qui développe leurs compétences de pensée critique. De plus, poser ce type de questions aide les étudiants à identifier les parties du cours qu'ils maîtrisent mal et les encourage à chercher des réponses, favorisant ainsi un apprentissage actif. La méthode du questionnement systématique enseigne aux étudiants l'importance de formuler des questions, car « on ne peut pas comprendre si l'on n'a pas d'hypothèses ou de questions ». Cette approche déplace l'attention de la simple transmission du contenu vers le développement de la compréhension et des capacités de questionnement chez les apprenants. Enfin, intégrer un questionnement systématique dans le cours permet à l'enseignant d'évaluer réellement la compréhension des étudiants, plutôt que de la présumer faute de questions posées, et ainsi d'identifier et de combler les lacunes dans leurs apprentissages. En résumé, ces contextes mettent en évidence les principaux avantages des questions ouvertes comme activité d'apprentissage : développer la pensée critique, favoriser l'engagement actif et permettre à l'enseignant de mieux évaluer et soutenir la compréhension des étudiants. (Langevin, L, 2015).

4.5Le travail collaboratif

Le travail collaboratif joue un rôle essentiel dans l'apprentissage en favorisant l'échange d'idées et la co-construction des connaissances. Grâce aux activités de groupe, les apprenants développent leur capacité à écouter autrui, à négocier et à défendre leurs opinions de manière argumentée. Cette stratégie contribue ainsi au développement de plusieurs compétences clés : les compétences sociales, la communication, la pensée critique et la résolution de problèmes. Par ailleurs, les interactions entre apprenants permettent la confrontation de diverses perspectives, ce qui enrichit la réflexion collective et favorise l'ouverture d'esprit.

4.6L'écriture argumentative

L'écriture argumentative est une activité fondamentale pour le développement de la pensée critique. Elle permet aux apprenants d'organiser leurs idées, d'élaborer des arguments

solides et de justifier leurs opinions avec cohérence. Au cours de cet exercice, l'apprenant est amené à successivement présenter une thèse, développer des arguments, illustrer ses idées par des exemples pertinents et formuler une conclusion. Une telle pratique contribue efficacement à structurer la pensée des apprenants et à renforcer leurs capacités analytiques et réflexives.

4.7L'enseignement explicite de la pensée critique

L'enseignement explicite repose sur la transmission directe des stratégies de réflexion et d'analyse. L'enseignant y joue un rôle de guide en montrant concrètement aux apprenants comment analyser un texte, identifier un argument, vérifier la crédibilité d'une information et construire un raisonnement logique. Cette approche a l'avantage de permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs propres démarches cognitives et d'améliorer progressivement leurs capacités critiques.

Le développement de la pensée critique nécessite l'adoption de stratégies pédagogiques actives centrées sur l'apprenant. Les débats, l'apprentissage par problème, l'analyse critique des documents, les questions ouvertes, le travail collaboratif et l'écriture argumentative constituent des outils efficaces pour favoriser la réflexion et l'autonomie intellectuelle.

Dans l'enseignement des langues, ces stratégies permettent non seulement de développer les compétences linguistiques, mais également de former des apprenants capables d'analyser, de questionner et de prendre position de manière réfléchie.

5. Les stratégies pédagogiques qui favorisent la pensée critique :

L'une des stratégies pédagogiques les plus efficaces pour favoriser la pensée critique est la promotion de l'évaluation réflexive. Selon Dewey, l'évaluation implique deux processus complémentaires : l'analyse et la synthèse. L'analyse permet aux apprenants de clarifier, d'examiner et d'organiser l'information, tandis que la synthèse leur permet de relier des faits apparemment sans lien entre eux et de construire des interprétations cohérentes .En d'autres termes, l'analyse décompose le problème en éléments plus simples, et la synthèse rassemble ces éléments pour reconstruire une compréhension globale. Dans les contextes éducatifs, les enseignants peuvent encourager ces processus en engageant les élèves dans des activités qui exigent l'examen des preuves, la comparaison de différents points de vue, des tâches de résolution de problèmes, l'interprétation de textes et la formulation de conclusions raisonnées. Ces stratégies aident les étudiants à dépasser la réception passive de l'information et à développer la capacité de remettre en question les hypothèses, d'évaluer les arguments et de

porter des jugements éclairés. En intégrant l'analyse et la synthèse dans les pratiques de classe, les éducateurs créent des environnements d'apprentissage qui favorisent la flexibilité intellectuelle, la pensée indépendante et un engagement critique plus profond avec le savoir.

L'esprit critique n'est pas une capacité innée qui se développe automatiquement par un enseignement conventionnel ; elle requiert au contraire un enseignement délibéré et une pratique continue dans les contextes éducatifs. Halpern (2014 : 60) et Murawski (2014 :30) soulignent que les compétences et les dispositions liées à la pensée critique doivent être explicitement enseignées si l'on veut que les apprenants deviennent des penseurs réflexifs et indépendants. Pour atteindre cet objectif, les éducateurs peuvent employer diverses stratégies pédagogiques qui engagent activement les apprenants dans des processus de pensée d'ordre supérieur. Parmi ces stratégies, le questionnement occupe une position centrale, car des questions soigneusement structurées encouragent les apprenants à analyser l'information, à justifier leur raisonnement et à examiner des perspectives alternatives. Ennis (1996 :15) souligne l'importance de poser des questions ciblées, tandis que Schooner et al. (2017; 40) ont constaté que le questionnement permet aux étudiants d'explorer les concepts et les idées de manière plus critique. En outre, les discussions en classe offrent des opportunités précieuses aux apprenants pour échanger des points de vue, remettre en question des hypothèses et réfléchir à leurs processus de pensée. Selon Yang et Chou (2008; 17), l'interaction et la discussion sont essentielles pour développer les dispositions à la pensée critique, car elles encouragent les apprenants à articuler et à évaluer leurs idées. La modélisation joue également un rôle important, car les enseignants peuvent démontrer un raisonnement efficace et des comportements de pensée critique à travers leurs propres actions et interactions (Facione, 2000 ; Yang & Chou, 2008). Par ailleurs, un environnement de classe favorable associé à une rétroaction constructive crée des conditions qui encouragent les apprenants à participer activement, à prendre des risques intellectuels et à s'engager avec confiance dans une enquête critique. Un tel environnement favorise l'ouverture d'esprit, la réflexion et le jugement indépendant, qui sont des caractéristiques fondamentales des penseurs critiques efficaces (Yang & Chou, 2008). Ensemble, ces stratégies pédagogiques contribuent au développement des capacités analytiques des apprenants, de leur pensée réflexive et de leur capacité à porter des jugements éclairés et raisonnés.

Chapitre III :
Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique

Chapitre III : Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique

Ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données recueillies à travers le questionnaire adressé aux étudiants de troisième année Licence (L3) de FLE. L'objectif principal de cette analyse est d'examiner le rôle du texte littéraire dans le développement de la pensée critique chez les étudiants. Les résultats sont présentés sous forme de statistiques descriptives, d'analyse de fiabilité, de tableaux croisés ainsi que d'une analyse qualitative des questions ouvertes. L'interprétation des résultats est directement liée à la problématique, aux objectifs et aux hypothèses de l'étude.

1. Analyse quantitative des données : analyse du questionnaire

1.1Caractéristiques démographiques des participants

1.1.1 Répartition selon le sexe

Sexe				
Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Msculin	3	13,0	13,0	13,0
Feminine	20	87,0	87,0	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Tableau 3.2.1. 1: répartition selon le sexe

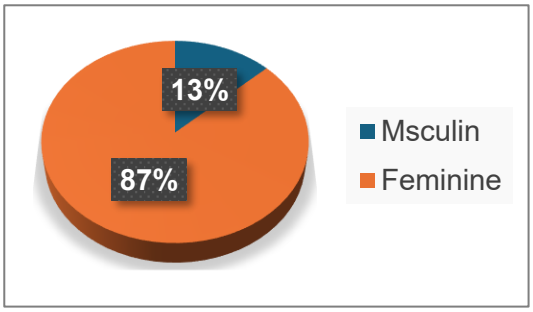


Figure 3.2.1.1 1: répartition selon le sexe circulaire

Les résultats concernant la répartition des participants selon le sexe montrent que les étudiantes représentaient la majorité de l'échantillon. Les femmes constituaient 87.0 % des participants (20 étudiantes), tandis que les hommes représentaient seulement 13.0 % (3 étudiants)

- Cette répartition indique une participation plus importante des étudiantes dans cette étude.

Chapitre III : Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique

1.2. Analyse de la fiabilité du questionnaire

Comme le montre le Tableau 3.2.2 1, le questionnaire a obtenu un coefficient Alpha de Cronbach de 0.606 pour l'ensemble des items analysés.

	Item-Total Statistics			
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Intérêt pour la lecture	9.4783	3.806	0.379	0.555
Fréquence de lecture	8.7391	3.929	0.302	0.576
Texte littéraire outil efficace	9.5652	3.348	0.463	0.516
Analyse des idées	8.9130	3.901	0.174	0.622
Opinion personnelle	9.1304	3.391	0.313	0.578
Comparer les idées	9.3913	3.704	0.401	0.546
Pensée critique	9.4783	3.806	0.277	0.583

Tableau 3.2.2 : Analyse de la fiabilité du questionnaire

Selon les normes généralement admises, une valeur supérieure à 0.60 indique un niveau acceptable de cohérence interne dans les études exploratoires en sciences de l'éducation.

- Par conséquent, le questionnaire présente un niveau acceptable de fiabilité et peut être considéré comme un instrument adéquat pour la collecte et l'analyse des données.

1.3. Analyse descriptive des Items du questionnaire

1.3.1. Intérêt pour la lecture des textes littéraires

Les résultats indiquent que 69.6 % des participants ont répondu « Oui » concernant leur intérêt pour la lecture des textes littéraires en français, tandis que 30.4 % ont choisi la réponse « Modérément ». Aucun participant n'a répondu négativement.

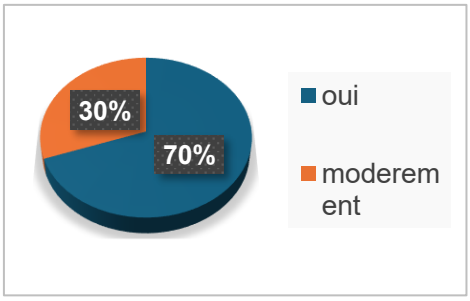


Figure 3. 2.3.1 1: Intérêt pour la lecture des textes littéraires circulaire

- Ces résultats montrent que la majorité des étudiants manifestent un intérêt positif envers les textes littéraires, ce qui peut favoriser le développement de la pensée critique et des capacités d'analyse.

Chapitre III : Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique

1.3.2. Fréquence de lecture des textes littéraires

Les résultats révèlent que la majorité des participants (78.3 %) lisent des textes littéraires « parfois », tandis que 8.7 % ont déclaré lire fréquemment. En revanche, 13.0 % des étudiants ont indiqué qu'ils lisent rarement des textes littéraires.

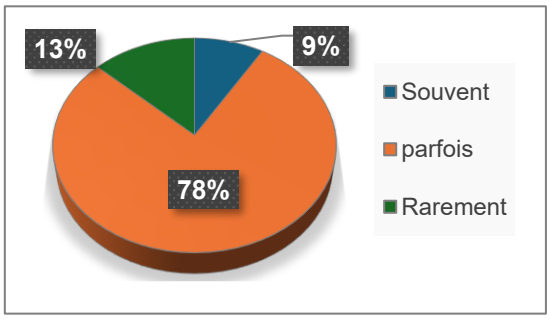


Figure 3.2.3.2 1: Fréquence de lecture des textes littéraires circulaire

• Ces résultats montrent que malgré l'intérêt accordé à la littérature, la pratique régulière de la lecture littéraire reste limitée chez certains étudiants.

1.3.3. Le texte littéraire comme outil efficace d'apprentissage

Les résultats montrent que 87.0 % des participants considèrent le texte littéraire comme un outil efficace pour l'apprentissage du français, tandis que 4.3 % ont choisi la réponse « Modérément ». En revanche, seulement 8.7 % des étudiants ont répondu « Non ».

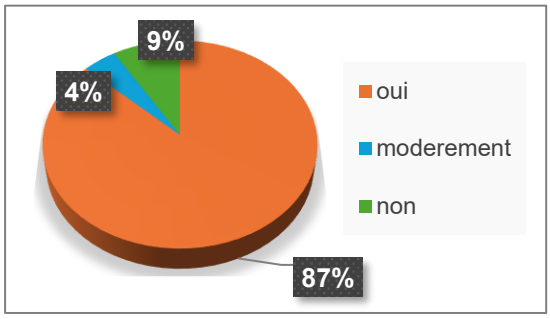


Figure 3.2.3.3 1: Le texte littéraire comme outil efficace d'apprentissage circulaire

• Ces résultats suggèrent que les étudiants perçoivent les textes littéraires comme des outils pédagogiques utiles pour le développement linguistique et intellectuel.

1.3.4. Genre littéraire préféré

Les résultats indiquent que le roman représente le genre littéraire préféré chez 56.5 % des participants, suivi par la poésie avec 17.4 %, le théâtre et la nouvelle avec 8.7 %.

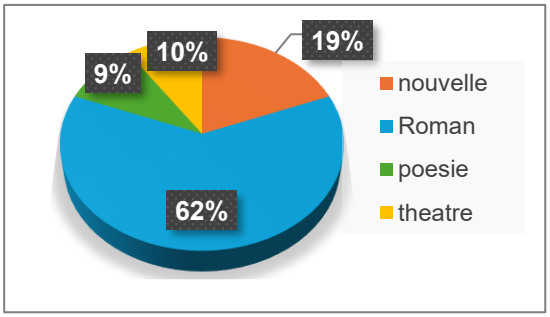


Figure 3.2.3.4 1: Genre littéraire préféré circulaire

Cette préférence peut être expliquée par la richesse narrative et la complexité des situations présentes dans le roman, favorisant ainsi l'interprétation et la réflexion critique.

Chapitre III : Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique

1.3.5. Analyse des idées dans les textes littéraires

Les résultats révèlent que 26.1 % des participants analysent toujours les idées lors de la lecture des textes revanche, seulement 13.0 % ont déclaré analyser rarement les idées. Ces résultats indiquent que la lecture littéraire encourage la réflexion analytique et l'interprétation critique chez les étudiants.

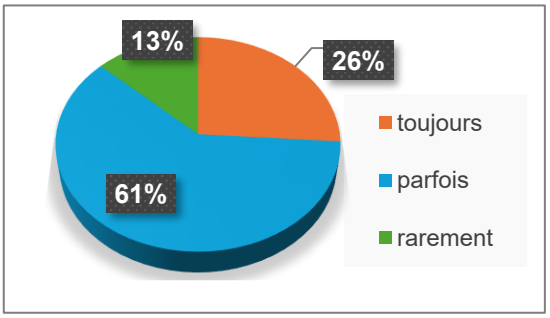


Figure 4.2.3.5 1: Analyse des idées dans les textes littéraires circulaire

1.3.6. Expression de l'opinion personnelle

Les résultats montrent que 47.8 % des participants considèrent que l'analyse des textes littéraires leur permet d'exprimer leurs opinions personnelles, tandis que 39.1 % ont choisi la réponse « Modérément ». Seulement 13 % des étudiants ont répondu négativement.

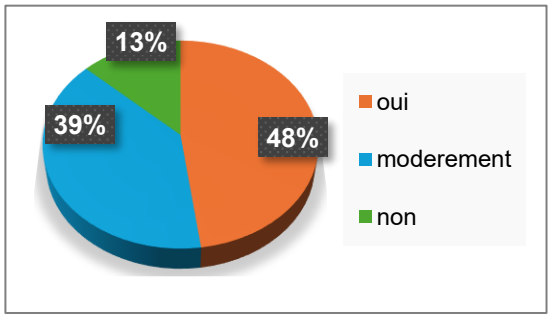


Figure 3.2.3. 6 1: Expression de l'opinion personnelle circulaire

• Ces résultats suggèrent que les textes littéraires favorisent le développement des capacités argumentatives ainsi que la pensée autonome des étudiants.

1.3.7. Comparaison des idées et des points de vue

Les résultats révèlent que 60.9 % des participants pensent que les textes littéraires les aident à comparer différentes idées et différents points de vue, tandis que 39.1 % ont répondu « Parfois ».

- Ces résultats montrent que les textes littéraires contribuent au développement de la réflexion critique et de l'ouverture intellectuelle.

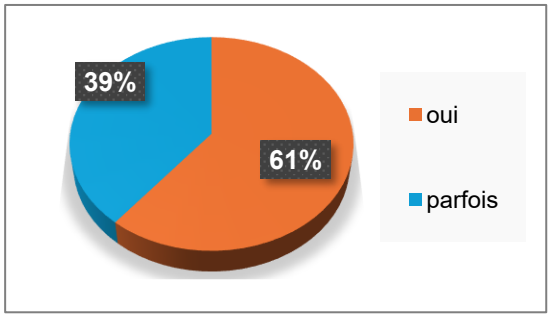


Figure 3.2.3.7 1: Comparaison des idées et des points de vue circulaire

Chapitre III : Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique

1.3.8. Développement de la pensée critique

Les résultats indiquent que 73.9 % des participants considèrent que les textes littéraires contribuent au développement de la pensée critique, tandis que 21.7 % ont choisi la réponse « Peut-être ». Seulement 4.3 % ont répondu négativement.

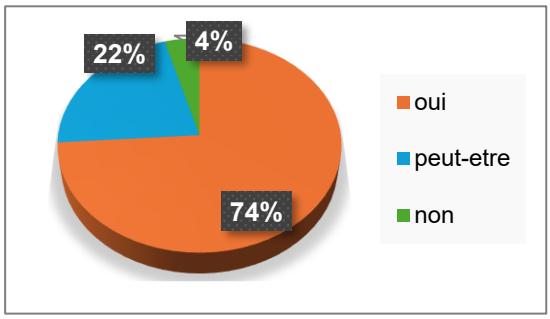


Figure 3.2.3. 8 1: Le développement de la pensée critique circulaire

- Ces résultats confirment fortement la première hypothèse de l'étude selon laquelle les textes littéraires contribuent positivement au développement de la pensée critique chez les étudiants.

1.3.9. Mode d'étude préféré

Les résultats montrent que 47.8 % des participants préfèrent combiner le travail individuel et le travail collectif lors de l'analyse des textes littéraires. En revanche, 30.4 % préfèrent le travail individuel, tandis que 21.7 % favorisent le travail collectif.

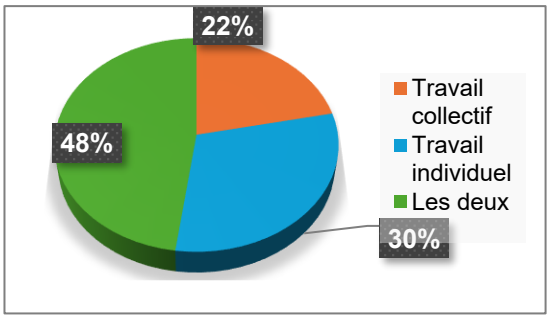


Figure 3.2.3. 9 1: Le mode d'étude préféré circulaire

- Ces résultats mettent en évidence l'importance des échanges, de l'interaction et de la participation réflexive dans les activités de lecture littéraire.

Résultats généraux des fréquences

Dans l'ensemble, les résultats montrent des perceptions généralement positives des étudiants concernant le rôle des textes littéraires dans le développement de la pensée critique. La majorité des participants reconnaissent l'importance de la lecture littéraire, de l'analyse, de l'interprétation et de l'expression des opinions dans le développement des capacités réflexives et analytiques.

Chapitre III : Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique

1.4. Analyse des Tableaux Croisés

1.4.1. Tableau croisé : Fréquence de lecture × Pensée critique

	Pensée critique			
Fréquence de lecture	**Oui**	**Peut-être**	**Non**	**Total**
Souvent	2 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (100 %)
Parfois	14 (82.4 %)	3 (17.6 %)	0 (0 %)	17 (100 %)
Rarement	1 (25.0 %)	2 (50.0 %)	1 (25.0 %)	4 (100 %)
Total	17	5	1	23

Tableau 3.2.4.1 : Tableau croisé de Fréquence de lecture × Pensée critique

L'analyse du tableau croisé montre que les étudiants qui lisent des textes littéraires plus fréquemment sont également ceux qui considèrent davantage que les textes littéraires contribuent au développement de la pensée critique. Tous les étudiants qui lisent souvent des textes littéraires (100 %) ont répondu positivement concernant le développement de la pensée critique. De même, 82.4 % des étudiants qui lisent « parfois » ont également répondu « Oui ». En revanche, les réponses négatives apparaissent principalement chez les étudiants qui lisent rarement.

- Ces résultats soutiennent la première hypothèse de l'étude et indiquent une relation positive entre les habitudes de lecture littéraire et les capacités réflexives des étudiants.

1.4.2. Tableau croisé : Analyse des idées × Pensée critique

-	Pensée critique			
Analyse des idées	**Oui**	**Peut-être**	**Non**	**Total**
Toujours	5 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	5 (100 %)
Parfois	11 (73.3 %)	4 (26.7 %)	0 (0 %)	15 (100 %)
Rarement	1 (33.3 %)	1 (33.3 %)	1 (33.3 %)	3 (100 %)
Total	17	5	1	23

Tableau 3.2.4.2 : Tableau croisé d'Analyse des idées × Pensée critique

Les résultats dand le tableau 3.2.4.2 montrent que les participants qui analysent régulièrement les idées dans les textes littéraires expriment un accord plus fort concernant le rôle de la littérature dans le développement de la pensée critique. Tous les étudiants ayant répondu « Toujours » (100 %) ont également répondu positivement à la question sur la pensée critique.

- Cela confirme l'importance des activités d'interprétation et d'analyse dans l'apprentissage du FLE et soutient la deuxième hypothèse de l'étude.

1.4.3. Tableau croisé : expression de l'opinion × pensée critique

	Pensée critique			
Expression de l'opinion	**Oui**	**Peut-être**	**Non**	**Total**
Oui	11 (78.6 %)	3 (21.4 %)	0 (0 %)	14 (100 %)
Modérément	5 (71.4 %)	1 (14.3 %)	1 (14.3 %)	7 (100 %)
Non	1 (50.0 %)	1 (50.0 %)	0 (0 %)	2 (100 %)
Total	17	5	1	23

Tableau 3.2.4.3 :tableau croisé d'expression de l'opinion × pensée critique

Les résultats dans le tableau 3.2.4.3 révèlent que les étudiants capables d'exprimer leurs opinions personnelles de manière plus active considèrent également les textes littéraires comme des outils efficaces pour développer la pensée critique. Parmi les étudiants ayant répondu « Oui » concernant l'expression de l'opinion personnelle, 78.6 % ont également répondu positivement concernant la pensée critique.

- Ces résultats montrent que la discussion littéraire et l'expression des opinions favorisent les capacités argumentatives et réflexives des étudiants.

2. Analyse qualitative des questions ouvertes

2.1. Contribution des textes littéraires au développement de la pensée critique

L'analyse thématique des réponses des étudiants a révélé plusieurs thèmes récurrents concernant le rôle des textes littéraires dans le développement de la pensée critique. Les thèmes les plus fréquents incluent l'analyse des idées, l'interprétation des significations implicites,

l'expression de l'opinion personnelle, la comparaison des points de vue ainsi que la réflexion critique. De nombreux participants ont affirmé que les textes littéraires les encouragent à analyser les situations, interpréter les comportements des personnages et réfléchir à différents problèmes sociaux, culturels et humains. Les étudiants ont également souligné que les activités d'analyse littéraire leur permettent de développer des capacités de réflexion, d'argumentation et d'interprétation plus approfondies.

Plusieurs réponses montrent également que la littérature pousse les apprenants à dépasser la simple compréhension linguistique pour atteindre une compréhension critique des idées et des messages implicites présents dans les textes. Les étudiants deviennent ainsi plus capables de construire leurs propres opinions et de défendre leurs points de vue de manière réfléchie. En outre, certains participants ont indiqué que les débats et les discussions autour des textes littéraires favorisent l'échange des idées et l'ouverture intellectuelle. Cette interaction permet aux étudiants de comparer différentes interprétations et de développer une pensée plus analytique et critique.

Ces résultats confirment que les textes littéraires stimulent l'engagement intellectuel, la réflexion critique ainsi que les capacités analytiques et argumentatives des étudiants de FLE. Ils soutiennent également la première et la deuxième hypothèse de l'étude.

2.2. Difficultés rencontrées lors de l'analyse des textes littéraires

L'analyse qualitative a également révélé plusieurs difficultés rencontrées par les étudiants pendant l'analyse des textes littéraires. Les problèmes les plus fréquents concernent le vocabulaire difficile, les significations implicites, les figures de style complexes, la longueur des textes ainsi que le manque de connaissances culturelles et historiques.

De nombreux étudiants ont expliqué que certains textes contiennent des expressions difficiles ou des références culturelles qui compliquent la compréhension générale du texte. D'autres participants ont mentionné que les significations implicites et les symboles littéraires rendent parfois l'interprétation des textes plus complexe, notamment lorsque les étudiants ne disposent pas de suffisamment de connaissances littéraires ou culturelles. Les réponses montrent également que certains apprenants rencontrent des difficultés à exprimer leurs analyses de manière organisée ou à participer activement aux discussions littéraires.

Cette situation peut limiter leur implication dans les activités de réflexion critique et réduire l'efficacité pédagogique des textes littéraires.

Par ailleurs, plusieurs participants ont souligné que le manque de stratégies pédagogiques adaptées peut rendre l'analyse littéraire plus difficile. Certains étudiants ont estimé qu'ils avaient besoin de plus d'activités interactives, d'explications et d'accompagnement pédagogique afin de mieux comprendre les textes littéraires.

Ces obstacles peuvent limiter la compréhension des étudiants et réduire l'efficacité des activités d'analyse littéraire. Cependant, malgré ces difficultés, la majorité des participants reconnaissent toujours l'importance des textes littéraires dans le développement de la pensée critique.

2.3. Développement de la conscience critique interculturelle

Les résultats montrent également que les textes littéraires exposent les étudiants à différentes cultures, traditions, valeurs et visions du monde. Les participants ont souligné que la lecture littéraire favorise la tolérance, l'ouverture d'esprit et la compréhension interculturelle.

Plusieurs étudiants ont affirmé que les textes littéraires leur permettent de découvrir des réalités sociales et culturelles différentes de leur propre contexte. Cette découverte encourage les apprenants à comparer les cultures, réfléchir aux différences culturelles et développer une attitude plus ouverte envers les autres sociétés. Les réponses révèlent également que la littérature aide les étudiants à comprendre différentes perspectives humaines et à développer une sensibilité culturelle plus importante. Les apprenants deviennent ainsi plus conscients des valeurs, des traditions et des expériences des autres peuples.

En outre, certains participants ont expliqué que les textes littéraires les encouragent à réfléchir aux problèmes sociaux, aux relations humaines et aux questions culturelles de manière critique. Cette réflexion contribue au développement d'une conscience critique interculturelle et favorise la formation d'une pensée plus ouverte et plus réfléchie. Ces résultats indiquent que les textes littéraires contribuent non seulement au développement linguistique mais également au développement de la conscience critique interculturelle, de l'ouverture intellectuelle et de la réflexion sociale chez les étudiants de FLE.

Chapitre III : Exploitation des textes littéraires pour développer la pensée critique

3. Discussion des résultats

Les résultats de cette étude confirment que les textes littéraires jouent un rôle important dans le développement de la pensée critique chez les étudiants de troisième année Licence (L3) de FLE. La majorité des participants ont exprimé des attitudes positives envers la lecture littéraire et considèrent les textes littéraires comme des outils efficaces favorisant l'analyse, l'interprétation et la réflexion critique.

L'analyse quantitative a montré que la majorité des étudiants s'intéressent à la lecture des textes littéraires et reconnaissent leur importance dans l'apprentissage du français. Les résultats révèlent également que les étudiants de L3 FLE perçoivent les textes littéraires comme des supports pédagogiques capables de développer leurs capacités analytiques, argumentatives et réflexives. Cela montre que la littérature ne constitue pas uniquement un outil linguistique, mais également un moyen de stimuler la réflexion intellectuelle et la pensée critique chez les apprenants.

Les résultats montrent également que les textes littéraires encouragent les étudiants à exprimer leurs opinions personnelles, comparer différents points de vue et développer des capacités d'analyse et d'interprétation plus approfondies. Les activités de lecture, d'analyse et de discussion littéraire semblent favoriser la participation active des étudiants ainsi que leur capacité à construire et défendre leurs idées de manière critique et réfléchie.

Par ailleurs, l'analyse des tableaux croisés a révélé une relation positive entre la fréquence de lecture des textes littéraires et la perception du développement de la pensée critique. Les étudiants de L3 FLE qui lisent des textes littéraires plus régulièrement présentent des attitudes plus analytiques et réflexives. De même, les apprenants qui analysent fréquemment les idées présentes dans les textes littéraires montrent une perception plus positive du rôle de la littérature dans le développement de la pensée critique.

Les résultats qualitatifs ont également confirmé que les textes littéraires permettent aux étudiants de développer plusieurs compétences intellectuelles importantes telles que l'interprétation, la réflexion critique, la comparaison des idées et l'ouverture d'esprit. Les participants ont souligné que les textes littéraires les encouragent à réfléchir de manière plus profonde aux questions sociales, humaines et culturelles abordées dans les œuvres littéraires.

Cependant, l'étude a également mis en évidence plusieurs difficultés limitant l'exploitation des textes littéraires chez les étudiants de L3 FLE, notamment la difficulté du vocabulaire, les significations implicites, les figures de style complexes ainsi que certaines références culturelles difficiles à comprendre. Ces obstacles peuvent limiter la compréhension des textes et réduire l'efficacité des activités d'analyse littéraire. Malgré cela, les étudiants reconnaissent globalement la valeur pédagogique et intellectuelle des textes littéraires. En outre, les résultats montrent que les textes littéraires contribuent également au développement de la conscience critique interculturelle chez les étudiants de L3 FLE. Les apprenants ont affirmé que la littérature leur permet de découvrir différentes cultures, traditions et visions du monde, ce qui favorise l'ouverture intellectuelle, la tolérance et la compréhension interculturelle.

Dans l'ensemble, les résultats de cette étude montrent que les textes littéraires constituent des outils pédagogiques efficaces pour développer la pensée critique, les capacités interprétatives, les compétences argumentatives ainsi que la conscience critique interculturelle chez les étudiants de L3 FLE. Les résultats obtenus soutiennent donc les objectifs de la recherche et confirment globalement les hypothèses formulées au début de l'étude.

Conclusion

Conclusion

À la lumière des résultats obtenus, il apparaît nécessaire d'encourager une exploitation plus approfondie des textes littéraires dans les cours de FLE afin de développer les capacités de réflexion et d'argumentation des étudiants. Les apprenants devraient être encouragés à exprimer leurs opinions personnelles et à adopter une attitude plus analytique lors de leurs lectures. Les responsables pédagogiques devraient renforcer l'intégration des activités de lecture et d'analyse littéraires dans les programmes de FLE. Enfin, il serait intéressant de réaliser des études similaires dans différents contextes universitaires afin d'examiner l'impact des textes littéraires sur le développement des compétences critiques, analytiques et interculturelles des étudiants.

En définitive, cette étude avait pour objectif principal d'examiner le rôle du texte littéraire dans le développement de la pensée critique chez les étudiants de L3 FLE. Les résultats obtenus montrent que les étudiants considèrent les textes littéraires comme des outils pédagogiques efficaces favorisant la réflexion, l'analyse, l'interprétation et l'expression des opinions personnelles. Les analyses quantitatives ont révélé une perception positive de leur contribution au développement de la pensée critique, tandis que les résultats qualitatifs confirment qu'ils encouragent les étudiants à réfléchir de manière critique, à interpréter différentes significations et à adopter des perspectives variées.

Toutefois, l'étude a également permis d'identifier certaines difficultés liées à la complexité du vocabulaire, aux significations implicites, aux figures de style et aux références culturelles. Les résultats mettent enfin en évidence l'importance du texte littéraire comme outil pédagogique dans l'enseignement du FLE et soulignent la nécessité d'encourager des pratiques pédagogiques centrées sur l'interaction, la discussion et l'interprétation des textes littéraires afin de développer la pensée critique des étudiants.

Comme toute recherche, cette étude présente certaines limites. L'échantillon était composé de seulement vingt-trois étudiants de L3 FLE, la collecte des données s'est appuyée principalement sur un questionnaire et l'étude s'est concentrée sur les perceptions des étudiants sans mesurer directement leur niveau réel de pensée critique. Les recherches futures pourraient être menées auprès d'échantillons plus larges et adopter des approches expérimentales afin d'obtenir des résultats plus représentatifs. Cette étude a mis en évidence le rôle important des textes littéraires dans le développement de la pensée critique chez les étudiants de troisième année Licence de FLE.

Conclusion

Les résultats montrent que la lecture et l'analyse des textes littéraires favorisent la réflexion critique, l'expression des opinions personnelles et la comparaison des points de vue. Ils confirment également les hypothèses formulées au début de cette recherche et démontrent que les textes littéraires constituent des outils efficaces pour développer les capacités critiques, analytiques et réflexives des étudiants.

Bibliographie

Bibliographie

I. Ouvrages

- Adam, J. M., & Heidmann, U. (2009). *Le texte littéraire : pour une approche interdisciplinaire*.
- Benamou, M. (2015). *Wallace Stevens and the Symbolist Imagination*. Princeton University Press
- Dewey, J. (2008). *The Later Works of John Dewey*, Volume 9 Essays, Reviews, Miscellany, and a Common Faith (Vol. 9). SIU Press.
- Fenner, A.-B. (2002). *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Council of Europe Publishing.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International.

II. Chapitres d'ouvrages

- Barthes, R. (1971). From work to text. In The Novel: An Anthology of Criticism and Theory, 1900–2000 (pp. 236–241).
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education Palgrave Macmillan

III. Articles de revue

- Berthelot, R. (2014). Accueil et Migration. Pour une prise de compte des langues et cultures d'origine dans l'enseignement/apprentissage du français. Synergies Europe, (9).
- Bourgain, J. (1982). A Hausdorff-Young inequality for B-convex Banach spaces
- Dris, M. (2019). Apprendre à questionner à l'écrit pour mieux comprendre. مجلة إشكالات في اللغة والأدب
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. Informal Logic
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. Informal Logic
- Facione, P. A. (2011). La pensée critique : ce qu'elle est et pourquoi elle compte. Insight Assessment
- Fife, R. H. (1907). Jean Paul Friedrich Richter and ETA Hoffmann. PMLA
- Janse van Rensburg, J., & Rauscher, W. (2022). Strategies for fostering critical thinking dispositions in the technology classroom. International Journal of Technology and Design Education .
- Langevin, L. (2015). Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage. Pédagogie collégiale .

- Meschonnic, H. (2007). L'enjeu du traduire est de transformer toute la théorie du langage. Équivalences .
- Murawski, L. M. (2014). Critical thinking in the classroom... and beyond. Journal of Learning in Higher Education
- Onursal, I., & Korkut, E. (2009). Rituels verbaux en turc et en français : les formules de vœux. Canadian Journal of Applied Linguistics .
- Peytard, J. (1993). D'une sémiotique de l'altération. Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours
- Schooner, P., Nordlöf, C., Klasander, C., & Hallström, J. (2017). Design, system, value: The role of problem-solving and critical thinking capabilities in technology education, as perceived by teachers. Design and Technology Education: An International Journal
- Srika, M. (2019). A critical analysis on 'Revolution 2020'. SMART MOVES JOURNAL IJELLH, 7(10), 6.
- Strohm, S. M., & Baukus, R. A. (1995). Strategies for fostering critical-thinking skills. Journalism & Mass Communication Educator .
- Vernier, F. (1971). Les disfonctionnements des normes du conte dans « Candide ». Littérature,

IV. Mémoires et Thèses

- Ndereyimana, A. (2020). *Rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français*. Mémoire de Master. Université du Burundi.
- Samain, C. (2025). *Déploiement d'une pensée critique et conduites de justifications orales d'élèves du premier cycle du secondaire en classe de français.* Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.

Annexes

Annexes

Questionnaire destiné aux étudiants de 3e année licence (Français Langue Étrangère)

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de réalisation de notre mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de master 2 en didactique et langues appliquées. Notre recherche porte sur le rôle du texte littéraire dans la formation de la pensée critique chez les étudiants de chez les étudiants de 3e année licence de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued. Pour ce, nous vous sollicitons de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

1. Sexe :
- Masculin
- Féminine

2. Etes-vous concerné par la lecture des textes littéraires en français ?
- Oui
- Modérément
- Non

3. À quelle fréquence lisez-vous des textes littéraires en français ?
- Souvent
- Parfois
- Rarement

4. Pensez-vous que le texte littéraire est un outil efficace pour apprendre le français ?
- Oui
- Modérément
- Non

5. Quel type de textes littéraires préférez-vous ?
- Nouvelle
- Roman
- Poésie
- Théâtre

6.Lorsque vous lisez un texte littéraire, essayez-vous d'analyser ses idées ?
- Toujours
- Parfois
- Rarement

7.L'analyse du texte littéraire vous permet-elle d'exprimer votre opinion personnelle ?
- Oui
- Modérément
- Non

8.Le texte littéraire vous aide-t-il à comparer différentes idées ?
- Oui
- Parfois
- Non

9. Pensez-vous que l'étude des textes littéraires contribue au développement de la pensée critique ?

- Oui
- Peut-être
- Non

10.Préférez-vous étudier le texte littéraire à travers :

- Travail collectif
- Travail individuel
- Les deux

11. Quels aspects de la pensée critique peuvent être développés à travers l'étude des textes littéraires ?

…….

12.Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'analyse des textes littéraires ?

…….

13. De quelle manière le texte littéraire peut-il devenir un levier pour développer une conscience critique inter culturelle chez l'étudiant étranger ?

…….

RÉSUMÉ

Cette étude examine le rôle du texte littéraire dans le développement de la pensée critique chez les étudiants de troisième année Licence (L3) de Français Langue Étrangère (FLE). Elle vise à analyser la contribution des textes littéraires et à identifier les difficultés rencontrées lors de leur analyse.

Une approche mixte combinant des données quantitatives et qualitatives a été adoptée. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire administré à vingt-trois (23) étudiants de L3 FLE et analysées à l'aide du logiciel SPSS.

Les résultats montrent que les textes littéraires favorisent l'analyse, l'interprétation, l'expression de l'opinion personnelle et le développement de la pensée critique. Toutefois, certaines difficultés liées au vocabulaire et aux références culturelles ont été relevées. Cette étude confirme l'importance pédagogique du texte littéraire dans l'enseignement du FLE.

Mots-clés : texte littéraire, pensée critique, FLE, étudiants de L3, analyse littéraire.

Abstract

This study investigates the role of literary texts in the development of critical thinking among third-year Licence (L3) students of French as a Foreign Language (FLE). It is situated within the field of literature didactics and aims to examine the contribution of literary texts to the development of students' critical abilities while identifying the difficulties they encounter during literary analysis.

To achieve these objectives, a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative data was adopted. Data were collected through a questionnaire administered to twenty-three (23) L3 FLE students and analysed using SPSS software.

The findings reveal that the majority of participants consider literary texts to be effective pedagogical tools that promote analysis, interpretation, personal opinion expression, and critical thinking development. However, some challenges related to vocabulary and cultural references were also identified. The study confirms the pedagogical value of literary texts and highlights their importance in fostering critical and reflective thinking among FLE students.

Keywords: literary text, critical thinking, FFL, L3 students, literary analysis.

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف دور النص الأدبي في تنمية التفكير النقدي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس في تخصص الفرنسية لغة أجنبية(FLE) ، إضافة إلى تحديد أبرز الصعوبات التي تواجههم أثناء تحليل النصوص الأدبية.

اعتمدت الدراسة منهجية تجمع بين المقاربة الكمية والمقاربة الكيفية. وتم جمع البيانات من خلال استبيان وُزِّع على عينة مكوّنة من ثلاثة وعشرين (23) طالبًا، كما تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي.

أظهرت النتائج أن النصوص الأدبية تسهم في تنمية التفكير النقدي من خلال تحليل الأفكار والتعبير عن الآراء الشخصية ومقارنة وجهات النظر المختلفة. كما كشفت الدراسة عن وجود بعض الصعوبات المرتبطة بالمفردات الصعبة والمعاني الضمنية والإشارات الثقافية. وتؤكد نتائج هذه الدراسة أهمية النصوص الأدبية في تنمية التفكير النقدي

الكلمات المفتاحية :النص الأدبي، التفكير النقدي، الفرنسية لغة أجنبية، طلبة السنة الثالثة ليسانس، التحليل الأدبي.