



La revue *Aleph. langues, médias et sociétés* est approuvée par ERIHPLUS. Elle est classée à la catégorie B.

## Transposition des compétences littéraires en gestes didactiques : une expérimentation en formation initiale à l'ENSB

تحويل الكفاءات الأدبية إلى ممارسات تعليمية: تجربة تطبيقية في التكوين الأولي بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة

Transposing Literary Skills into Teaching Techniques : An Experiment in Initial Training at the ENSB

Nour El Houda Tamazouzt et Nabila Benhouhou - LISODIP - ENSB

| ASJP                                 | Soumission | Publication numérique | Publication Asjp |
|--------------------------------------|------------|-----------------------|------------------|
| Algerian Scientific Journal Platform | 16-04-2023 | 15-07-2025            | 01-10-2025       |

**Éditeur :** Edile (Edition et diffusion de l'écrit scientifique)

**Dépôt légal :** 6109-2014

**Edition numérique :** <https://aleph.edinum.org>

**Date de publication :** 15 juillet 2025

**ISSN :** 2437-1076

**(Edition ASJP) :** <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/226>

**Date de publication :** 01 octobre 2025

Pagination : 237-257

**ISSN :** 2437-0274

### Référence électronique

Nour El Houda Tamazouzt et Nabila Benhouhou, « Transposition des compétences littéraires en gestes didactiques », Aleph [En ligne], mis en ligne le 15 juillet 2025,

URL : <https://aleph.edinum.org/14860>

### Référence papier

Nour El Houda Tamazouzt et Nabila Benhouhou, « Transposition des compétences littéraires en gestes didactiques », Aleph, Vol 12 (3) | 2025, 237-257.



# Transposition des compétences littéraires en gestes didactiques : une expérimentation en formation initiale à l'ENSB<sup>1</sup>

تحويل الكفاءات الأدبية إلى ممارسات تعليمية : تجربة تطبيقية في التكوين الأولي بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة

## Transposing Literary Skills into Teaching Techniques : An Experiment in Initial Training at the ENSB

NOUR EL HOUDA TAMAZOUZT

LISODIP - ENSB -ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE BOUZARÉAH

NABILA BENHOUHOU

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE BOUZARÉAH

### Introduction

Dans le cadre de la formation initiale dispensée à l'École Normale Supérieure de Bouzaréah (ENSB), le module Approches des textes 2 joue un rôle essentiel dans le développement des compétences d'analyse des textes littéraires des étudiants de 2<sup>e</sup> année, profils PEM (professeur d'enseignement moyen) et PES (professeur d'enseignement secondaire). Toutefois, les retours réflexifs recueillis lors d'entretiens menés auprès d'enseignants de français déjà en poste dans les cycles moyen et secondaire, et diplômés de l'ENSB, mettent en évidence une insuffisance dans la formation relative à l'enseignement du texte littéraire.

Les enseignants interrogés déclarent que les savoirs construits dans ce module ne sont pas transférables dans les situations d'enseignement de textes littéraires du système scolaire algérien. En effet, ces savoirs demeurent principalement théoriques et sont difficilement transposables en classe de français.

À partir de ce constat, nous avons proposé une démarche didactique expérimentée au sein du département de français de l'ENSB, auprès d'un groupe d'étudiants de 2<sup>e</sup> année des profils PEM et PES. L'objectif de cette expérimentation est double : d'une part, développer les compétences d'analyse littéraire à partir d'un extrait de l'œuvre de Yasmina Khadra intitulée Ce que le jour doit à la nuit ; d'autre part, amener les étudiants à transposer ces compétences dans une simulation d'enseignement du texte littéraire à destination des élèves des cycles moyen et secondaire.

1. Ecole Nationale Supérieure de Bouzaréah

Cette opération de transfert vise à passer d'un savoir épistémique à un savoir pragmatique (Pastré, 2011), l'objectif étant de développer chez les étudiants une posture réflexive leur permettant d'articuler les savoirs disciplinaires à des choix pédagogiques adaptés aux réalités de l'enseignement du français langue étrangère.

Dans cette perspective, notre investigation s'interroge sur la mesure dans laquelle un dispositif de formation intégrant à la fois l'analyse littéraire et une réflexion sur le processus de transposition didactique permet le développement d'une compétence professionnelle liée à l'enseignement des textes littéraires au collège et au lycée. En d'autres termes, nous examinons la capacité des étudiants à transformer un savoir épistémique (Pastré, 2005) en une ressource opératoire dans un contexte d'enseignement de lecture de textes littéraires, au moyen d'une évaluation qualitative de leurs productions écrites réalisées lors des séances expérimentales.

Dans un premier temps, nous présenterons de manière synthétique les entretiens réalisés avec des enseignants de français en poste. Ensuite, nous rendrons compte des observations issues de l'expérimentation d'une séquence didactique centrée sur la transposition de savoirs épistémiques en savoirs pragmatiques (Pastré, 2011).

## **1. Constats et limites du module : regards d'enseignants en poste**

Nous avons conduit une enquête qualitative auprès d'enseignants de français des cycles moyen (PEM) et secondaire (PES), formés à l'ENSB. L'objectif principal de cette investigation est d'explorer le rôle du module *Approches des textes 2* dans le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement des textes littéraires dans les deux cycles, et d'évaluer dans quelle mesure ce module contribue à l'acquisition de compétences didactiques mobilisables en classe de français.

L'échantillon est constitué de quatre enseignants de collège et de lycée ayant entre 4 et 8 années d'expérience. Les entretiens semi-directifs ont été enregistrés, retranscrits et complétés par des prises de notes. Une analyse de contenu a permis de dégager les représentations des enseignants concernant les apports de ce module dans le processus de professionnalisation. La question centrale était :

« En quoi le module Approches des textes 2 vous a-t-il aidé à enseigner les textes littéraires dans vos classes ? »

Les quatre enseignants interrogés affirment que le module *Approches des textes 2* ne joue pas un rôle significatif dans le développement de leurs compétences professionnelles.

Enseignant PES5 :

« En réalité, ce module ne m'a pas aidée sur le terrain ! On ne m'a pas appris comment enseigner un texte littéraire dans ce module. On n'a travaillé que des supports littéraires, mais on ne nous a pas appris à les enseigner. »

Cette déclaration révèle un écart entre les objectifs affichés de la formation et les besoins concrets des enseignants en situation. Du point de vue de la didactique professionnelle, cela traduit un décalage entre les savoirs dispensés et les compétences réellement mobilisables sur le terrain. Le changement conceptuel nécessaire à la professionnalisation ne semble pas amorcé, freinant l'émergence de compétences transférables.

Enseignante PES6 :

« Je trouve regrettable que ce module ne nous ait pas aidée à développer les compétences nécessaires pour enseigner le texte littéraire au lycée ! Le jour où je devais travailler en compréhension un extrait d'une nouvelle, j'ai eu un blocage, je ne savais pas comment amener mes élèves aux significations. »

Cette insatisfaction souligne un déficit en formation appliquée à l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire. Les schèmes opératoires (Vergnaud, 1990) requis pour gérer des situations didactiques authentiques ne semblent pas construits, entravant la transposition des savoirs savants (Chevallard, 1991) en savoirs à enseigner.

Enseignante PEM6 :

« Ce module n'avait pas pour objet de développer nos compétences professionnelles. J'aurais aimé que ça soit le cas par exemple nous apprendre à préparer une fiche de lecture d'un conte ou celle d'une lecture récréative ! Voilà ce qu'on aurait dû apprendre dans ce module. »

Ce témoignage met en évidence l'absence d'une orientation professionnalisante claire dans le module. L'enseignante exprime le besoin d'un ancrage pratique et opérationnel, notamment en matière de conception de supports pédagogiques. Cela confirme un déficit de transposition didactique, où les savoirs théoriques n'ont pas été convertis en gestes professionnels adaptables aux réalités du terrain.

Enseignante PEM8 :

«Je dirais non ! Je ne pense pas que ce module ait réellement contribué au développement de mes compétences professionnelles. En revanche, je me dis qu'il serait intéressant de le repenser de manière à ce que les apprentissages puissent être réutilisés dans l'enseignement du texte littéraire. Cela permettrait de mieux lier la formation à notre pratique concrète en classe. »

Ce propos met en relief la nécessité d'un dispositif de formation intégrant étroitement théorie et pratique. Il s'agit de construire des schèmes d'action (Pastré, 2011), c'est-à-dire la capacité à mobiliser et enchaîner des opérations mentales et pédagogiques dans des situations didactiques complexes. La transformation fonctionnelle des savoirs, clé de toute professionnalisation, est ici présentée comme une attente explicite.

La synthèse des discours recueillis montre que le module est perçu comme insuffisamment professionnalisant et déconnecté des réalités du terrain. Cet écart entre formation académique et pratique enseignante soulève des enjeux liés à la mobilisation de compétences effectives en situation.

Le déficit de transposition didactique est une constante des témoignages. Les enseignants regrettent que les savoirs étudiés n'aient pas été traduits en gestes professionnels transférables pour l'enseignement du texte littéraire. Ce manque limite l'émergence de schèmes opératoires permettant une gestion autonome, contextualisée et réflexive des situations didactiques.

Ce constat révèle une rupture entre formation initiale et professionnalisation effective, freinant l'appropriation de stratégies adaptables au contexte scolaire. L'absence d'outils concrets et de médiations didactiques entrave la constitution d'un savoir pragmatique mobilisable.

Les attentes exprimées reflètent une volonté de passer d'un savoir purement déclaratif à un savoir pour et par l'action, engageant une pratique réflexive contextualisée. Cette posture professionnelle, en construction, suppose une formation repensée, orientée vers la réalité des pratiques enseignantes.

## **2. Concevoir une formation professionnalisante : un dispositif expérimental**

À la lumière des résultats issus de l'analyse des entretiens, mettant en évidence un déficit en matière de transposition didactique, une faible transférabilité des apprentissages et un manque de construction de gestes professionnels adaptés à l'enseignement de la lecture littéraire aux cycles moyen et secondaire, nous avons entrepris une reconfiguration du dispositif

de formation proposé dans le module Approches des textes 2. L'objectif est de développer, chez les étudiants se destinant à l'enseignement du français, des compétences effectives et opératoires directement mobilisables en classe, notamment pour l'enseignement des textes littéraires.

Dans cet article, nous rendons compte de l'une des trois séances expérimentales menées avec des étudiants de 2<sup>e</sup> année des profils PEM et PES, inscrits au département de français de l'ENSB. L'objectif principal de cette démarche expérimentale est de favoriser une articulation entre les savoirs théoriques et les pratiques pédagogiques, dans une logique résolument professionnalisante. L'apprentissage mis en œuvre repose sur des situations didactiques concrètes, conçues pour permettre aux étudiants de construire progressivement des compétences mobilisables en contexte professionnel.

La séance expérimentale s'organise en deux temps complémentaires : une première phase centrée sur l'analyse guidée d'un texte littéraire, en vue d'en dégager les potentialités didactiques, suivie d'une seconde phase où les étudiants sont amenés à réfléchir à la transposition du texte analysé dans une situation d'enseignement de l'écrit, adaptée aux cycles moyen et secondaire. Cette alternance entre analyse littéraire et mise en perspective didactique poursuit un double objectif :

- développer la compétence d'analyse littéraire,
- et construire une posture réflexive favorisant l'appropriation de gestes professionnels liés à l'enseignement de ces textes.

Dans cette perspective, les étudiants sont invités à construire un *habitus* professionnel, entendu comme une disposition à agir de manière ajustée dans des situations analogues d'enseignement de la littérature (Perrenoud, 2012 : 73). La séance expérimentale s'inscrit dans une dynamique où l'étudiant mobilise des stratégies inspirées de l'analyse de l'activité, afin d'élaborer des réponses pédagogiques ajustées à des situations problèmes.

Cette transposition s'appuie sur la construction progressive d'un savoir double — épistémique et pragmatique —, articulé à une posture professionnelle en formation. Celle-ci se développe par la mise en œuvre d'un processus réflexif, la confrontation aux contraintes du métier, et la prise en charge progressive de l'action didactique.

## **2.1. Former à la transposition didactique par la réflexivité**

La professionnalisation, selon Le Boterf (2007), résulte d'une interaction dynamique entre l'étudiant, son parcours de formation et ses expériences professionnelles. Elle constitue une trajectoire évolutive, guidée par une logique de formation qui ne se limite pas à l'acquisition de savoirs théoriques,

mais s'enrichit de situations formatrices variées, telles que les mises en situation professionnelle (simulées ou réelles), l'analyse de pratiques, ou encore la rédaction de travaux réflexifs. Ces contextes offrent à l'étudiant des opportunités d'engagement actif et de réflexion sur les éléments essentiels à son développement professionnel (Wittorski, 2008 : 24).

Dans la perspective de Blanchard (2002 : 02), qui rejoint celle de Perrenoud (2001), former les enseignants par la pratique réflexive consiste à articuler un ensemble de principes pédagogiques fondés sur l'analyse critique de l'action d'enseignement et sur la nécessité de penser la professionnalisation à travers la transposition didactique. Ce processus repose sur l'analyse de pratiques réelles, la structuration d'un référentiel de compétences et la construction de dispositifs de formation centrés sur des situations authentiques, résolues à travers l'apprentissage par problèmes.

Dans cette optique, la formation initiale doit permettre aux futurs enseignants d'articuler les savoirs théoriques aux expériences pratiques. De son côté, Perrenoud (2001) met en lumière plusieurs concepts clés : la réflexion dans l'action, la réflexivité différée et l'épistémologie de la pratique. Ces notions démontrent que le développement de compétences professionnelles repose sur la capacité à ajuster son agir en temps réel, en fonction des besoins langagiers et cognitifs du public cible. La réflexivité devient donc un objectif central de la formation initiale.

Cela suppose que l'étudiant en formation soit intégré dans un processus d'analyse approfondie des pratiques enseignantes, articulant étroitement savoirs disciplinaires et expériences professionnelles, afin de construire une autonomie d'action en situation didactique (Brousseau, 1998).

Le développement de cette posture réflexive ne peut se limiter à une accumulation de connaissances théoriques ; il implique la construction progressive d'un *habitus* professionnel (Perrenoud, 1996), entendu comme une capacité intégrée à mobiliser des savoirs savants et pratiques dans la résolution de situations complexes. À condition que les dispositifs de formation soient décloisonnés et ancrés dans les pratiques du terrain, cet *habitus* peut se développer de manière durable et opératoire.

## **2.2. Contexte de l'expérimentation**

L'expérimentation s'est déroulée au mois d'avril de l'année universitaire 2022-2023, auprès d'un groupe d'environ dix étudiants inscrits en 2<sup>e</sup> année PEM et PES du département de français de l'ENSB. D'une durée totale de trois heures, cette expérimentation a été conçue selon une logique d'alternance entre analyse littéraire et réflexion didactique.

La première phase a été consacrée à la lecture littéraire d'un extrait du roman *Ce que le jour doit à la nuit* de Yasmina Khadra, avec pour objectif de dégager les enjeux thématiques, stylistiques et culturels du texte. La seconde phase visait à évaluer la pertinence didactique de cet extrait dans une perspective d'enseignement de la compréhension de l'écrit, ciblée pour les cycles moyen et secondaire.

### 2.2.1. Phase de lecture littéraire

La séance a été conçue selon une structuration tripartite du processus de lecture : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture, en vue d'organiser une progression guidée dans l'analyse littéraire. L'outil central mobilisé pour cette activité est une grille d'analyse issue des travaux de Dufays, Germenenne et Ledure (2015 : 325). Cette grille synthétise les questionnements liés à la lecture littéraire et oriente le travail interprétatif des étudiants.

La conception de la lecture littéraire s'appuie sur le modèle du va-et-vient (Dufays, Germenenne et Ledure, 2015 : 95), fondé sur l'alternance entre deux postures :

- celle de participation, impliquant une immersion affective dans le texte ;
- et celle de distanciation, favorisant une prise de recul analytique.

Cette dynamique est renforcée par la mobilisation des trois moments de l'apprentissage :

- l'ancrage,
- le dés-ancrage,
- et le ré-ancrage, correspondant respectivement à la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation du texte.

Pour la lecture littéraire du récit — en l'occurrence un roman — la section « Pour lire le récit » de la grille se décline en multiples rubriques d'analyse : structure du texte, intrigue, espace, temps, narration, écriture, thématiques, contexte, réception, etc.

Chaque rubrique contient des questions ciblées qui invitent l'étudiant à :

- caractériser les personnages et leur fonction narrative,
- identifier la crise initiale, les obstacles et le dénouement de l'intrigue,
- interpréter l'espace représenté et sa valeur symbolique,
- analyser la relation entre le temps de l'histoire et le temps de la narration.

D'autres rubriques portent sur :

- le point de vue du narrateur,
- le registre de langue,

- les procédés stylistiques,
- les valeurs véhiculées, sans négliger le contexte biographique de l'auteur.

Enfin, la grille propose une rubrique métacognitive, qui invite l'étudiant à réfléchir sur sa propre posture de lecteur, mais également sur la portée pédagogique du texte, dans une situation d'apprentissage de la compréhension de l'écrit aux cycles moyen et secondaire. Cette dimension métacognitive incite l'étudiant à interroger ses stratégies de lecture et à construire un modèle de sujet lecteur réflexif (Le Breton et Aubert, 2024), dans l'esprit de la réflexion méta-textuelle (Langlade et Fourtanier, 2007).

Néanmoins, la grille d'analyse n'a pas été appliquée de manière exhaustive. Nous avons sélectionné les rubriques les plus cohérentes avec les objectifs définis pour cette séance, afin d'éviter toute surcharge cognitive.

Lors de la phase de pré-lecture, une majorité d'étudiants a été capable d'identifier le genre littéraire et le contexte de l'œuvre, en mobilisant des stratégies de reconnaissance et de catégorisation issues de lectures antérieures ou de l'adaptation cinématographique du roman.

L'entrée dans la phase de lecture a cependant révélé une appréhension marquée chez certains étudiants, qui se sont dits peu familiarisés avec ce type de démarche analytique. Toutefois, au fil des interactions et des ajustements pédagogiques (notamment par la reformulation et l'explicitation des consignes), une amélioration notable a été observée, tant dans la compréhension du texte que dans sa mise en perspective interprétative.

Afin de pallier les difficultés initiales d'appropriation de la méthode, notre posture d'enseignante a évolué. Initialement caractérisée par un contre-étagage (Bucheton et Soulé, 2009), elle s'est progressivement transformée en posture d'étagage interactif, favorisant une co-construction des interprétations et le développement d'une autonomie de lecture chez les étudiants.

Ce réajustement pédagogique a permis de renforcer l'engagement des étudiants dans une démarche réflexive et contextualisée, qui constitue une condition essentielle à la construction d'un *habitus* professionnel et au développement de pratiques transférables à des situations réelles d'enseignement.

### **2.2.2. Phase de retour réflexif**

Le dernier moment de la séance, consacré à la recontextualisation, occupe une place essentielle dans le processus de professionnalisation engagé. Cette phase vise à amener les étudiants à effectuer un retour réflexif sur l'analyse

littéraire menée, tout en mobilisant leurs compétences interprétatives dans une perspective didactique.

Les étudiants sont invités à produire un écrit argumenté, dans lequel ils évaluent la pertinence de la démarche analytique entreprise — en l'occurrence, l'analyse de l'extrait du roman *Ce que le jour doit à la nuit* — en tant que support d'enseignement de la compréhension de l'écrit aux cycles moyen et secondaire.

Il s'agit de montrer en quoi et comment les extraits choisis peuvent favoriser le développement des compétences réceptives en français, en classe de FLE, chez les élèves de ces niveaux. Cette tâche engage un va-et-vient cognitif entre réception et production, favorisant la consolidation des schèmes opératoires propres à l'analyse littéraire (Vergnaud, 1990), tout en initiant un processus de transposition didactique (Chevallard, 1991).

Dans ce cadre, les étudiants sont amenés à transférer leurs acquis interprétatifs vers une réflexion sur l'usage pédagogique du texte littéraire. Ils mettent en évidence la manière dont la démarche analytique constitue un levier pour concevoir des situations d'apprentissage adaptées aux réalités du terrain. Ainsi, le texte littéraire devient un espace de médiation entre savoirs savants et savoirs à enseigner (Chevallard, 1991).

L'écriture réflexive contribue à structurer une posture professionnelle fondée sur la capacité à analyser et à reconfigurer les contenus littéraires, en fonction des enjeux pédagogiques identifiés. Ce processus de transformation des savoirs s'inscrit pleinement dans une logique de développement professionnel.

### **2.2.3. Consigne proposée aux étudiants**

À partirdel'analyselittéraireeffectuéedurantcette séance, montrez comment cet extrait et la démarche de son analyse pourraient faire l'objet d'une séance de compréhension de l'écrit destinée aux élèves du cycle moyen ou secondaire. Répondez en mobilisant des critères de sélection pédagogiques, culturels, littéraires et didactiques.

La consigne s'inscrit dans une tâche formatrice (Perrenoud, 1998) : elle révèle la capacité de l'étudiant à mobiliser, de manière articulée, des savoirs théoriques issus de l'analyse littéraire, de la didactique de la discipline et plus précisément de la didactique de l'écrit.

Ces savoirs sont croisés avec des critères explicites de sélection textuelle, tels que :

- la lisibilité,
- l'accessibilité,
- le niveau de langue,
- la pertinence thématique,
- la valorisation culturelle,
- et le potentiel didactique.

La sélection et la mobilisation ciblée de savoirs épistémiques (Pastré, 2011) témoignent d'une réelle capacité à intégrer la complexité de la tâche, qui combine lecture analytique du texte et projection dans une situation d'enseignement concrète.

L'étudiant adopte ainsi une posture réflexive, caractéristique d'une pratique professionnelle en construction. Il justifie ses choix pédagogiques tout en tenant compte des contraintes du terrain. La capacité à articuler analyse textuelle et transposition didactique (Chevallard, 1991) indique la construction progressive de schèmes opératoires professionnels (Vergnaud, 1990).

En référence aux critères définis par Perrenoud (1998), cette tâche est signifiante, dans la mesure où elle s'inscrit dans une logique de formation au métier. Elle suppose la mobilisation de savoirs ciblés, assume la complexité multidimensionnelle de l'activité enseignante, et encourage l'intégration des dimensions théoriques et pratiques de la formation initiale.

Cela confère à cette tâche une véritable valeur formative, favorable au développement et à la consolidation des compétences professionnelles des étudiants en formation.

### **3. Analyse des productions : entre transferts de savoirs et posture réflexive**

L'évaluation des productions écrites des étudiants, suivant une grille critériée en adéquation avec la consigne d'écriture, révèle une hétérogénéité dans la maîtrise des compétences scripturales. Ce constat indique qu'il y a une insuffisance dans la construction des schèmes opératoires (Vergnaud, 1990) relatifs à l'écriture argumentative, à l'organisation et à la planification des idées.

Afin d'assurer une évaluation formative et critériée des productions écrites, une grille d'analyse a été mobilisée. Elle repose sur des critères définis à partir des objectifs de la tâche, en lien avec la compétence argumentative, la mobilisation des savoirs issus de la lecture littéraire, ainsi que la pertinence didactique de la transposition. Cette grille permet de dégager des indicateurs

opérationnels relatifs à la cohérence textuelle, aux compétences langagières, aux choix pédagogiques et à la capacité à justifier ces choix.

### Grille d'évaluation des productions écrites

| Critères                                       | Indicateurs   |
|--|---|
| Respect de la consigne                         | Exploitation du texte en vue d'une séance de compréhension de l'écrit aux cycles moyen et secondaire.                                   |
| Cohérence du texte argumentatif                | Structuration de la réflexion autour de la pertinence pédagogique du texte (introduction, développement, conclusion).                   |
| Arguments logiques et illustrés.               |   |
| Compétences linguistiques                      | Syntaxe correcte.   |
| Orthographe et conjugaison maîtrisées.         |   |
| Ponctuation appropriée.                        |   |
| Compétences socioculturelles                   | Références aux codes culturels et sociaux algériens évoqués dans le texte.  |
| Cohérence et cohésion                          | Enchainement logique des idées sans contradiction.  |
| Transfert des savoirs acquis                   | Réemploi de vocabulaire, de structures syntaxiques et de figures de style.  |
| Mobilisation des notions littéraires abordées. | Justification du choix du texte selon : niveau de langue, adaptabilité, stratégies d'enseignement, objectifs visés, mises en situation. |
| Pertinence pédagogique                         |   |

Ce bilan synthétique permet d'objectiver les difficultés rencontrées par les étudiants tout en identifiant des leviers de progression. Il met en lumière une tendance à la restitution descriptive plutôt qu'à l'argumentation organisée, ainsi qu'une approche encore intuitive de la transposition didactique. Toutefois, il révèle aussi des efforts tangibles dans l'exploitation du texte littéraire à des fins didactiques et dans la mobilisation de savoirs issus de l'analyse.

Le transfert de stratégie entre lecture et écriture, perceptible dans une partie significative des écrits, reflète une dynamique d'apprentissage en

construction. En effet, les étudiants ont mobilisé dans leurs productions écrites des éléments lexicaux et discursifs issus du texte source. Ces éléments (les représentations socioculturelles de la femme algérienne), partiellement intégrés dans leurs écrits, témoignent d'un début d'appropriation du texte lu.

Prenons pour illustration ce qui suit :

É1/5 : « la notion que sur laquelle je vais baser mon questionnaire : l'apprentissage du vocabulaire »

É1/6 : « si je travaille ce genre de texte avec mes élèves, je me base sur les notions de valeurs et sur le vocabulaire pour accéder au sens »

É1/1 : « oui, je choisis ce texte parce que Il est très riche d'information et Il met en valeur des figures nécessaires comme rendre hommage à la femme »

É1/4 : « finalement, avec mes élèves je dois imager le rôle du père dans le sens mélioratif »

Le transfert de stratégies entre lecture et écriture, observable dans une partie significative des productions, témoigne d'une dynamique d'apprentissage en construction. On observe notamment la mobilisation d'éléments lexicaux et discursifs issus du texte source, notamment autour des représentations socioculturelles de la femme algérienne, traduisant un début d'appropriation des contenus analysés. Exemples :

É1/12 : « je trouve que le thème est intéressant et je peux le travailler avec eux : la comparaison entre la société algérienne des années 1930 et celle de nos jours »

É1/7 : « je leur demande de faire une comparaison entre la mentalité de la société dans l'Algérie colonisée et l'Algérie indépendante, et comment la place de la femme s'est développée dans la société »

É1/8 : « je peux travailler le portrait des personnages par exemple je leur demande de faire à partir du texte le portrait physique de la mère »

É1/7 : « je leur donne un exercice de comparaison entre les portraits deux personnages de la mère et du père. Ils peuvent constater le caractère de chaque personnage »

É1/9 : « le thème de la partie, de la terre est très intéressant à aborder et exploiter pour les jeunes, c'est éducatif »

Selon Giguère, Giasson et Simard (2002 :24), ce type de transfert correspond au quatrième stade d'apprentissage, marqué par la réutilisation de structures langagières et syntaxiques issues du texte source ou de sa réinterprétation.

Bien qu'il s'agisse davantage de reproduction que de production autonome, cette démarche reste une forme légitime de réappropriation partielle.

La capacité à envisager le texte littéraire comme support didactique marque l'émergence d'un passage du savoir épistémique au savoir pragmatique (Pastré, 2011). L'évaluation de la pertinence du texte, dans une situation d'enseignement réelle (Brousseau, 1998), signale que les étudiants dépassent progressivement une posture de « consommateurs » de savoirs pour s'inscrire dans une logique de pratique réflexive.

Sur le plan cognitif, les productions révèlent une attention portée au développement de la compréhension et à l'acquisition du vocabulaire :

É1/6 : « je me base sur les notions de valeurs pour bien comprendre les circonstances et le mouvement de la société à cette époque »

É1/9 : « je propose de me focaliser sur les points de langue comme le vocabulaire »

É1/1 : « je décide de travailler le vocabulaire. Je propose aux élèves de trouver le champ lexical de la terre : moisson, champ de blé, récolte, charrue, pleine. [...] il y a beaucoup de proposition relative dans le texte. Donc je leur demande de les repérer et de trouver leur antécédent »

É1/2 : « le texte est très riche en vocabulaire comme celui de la pauvreté (clochardisation, gourbi), la cuisine (chaudron, bouillon, saveurs) le corps humain (nez, lèvres, bras, genoux, yeux) [...] Je leur demande de les former à partir du texte ensuite de compléter par leur propre mot »

É1/7 : « je réalise un questionnaire ou je pose des questions de compréhension de type qui parle dans ce texte, à qui renvoie le je, que penses-tu de la relation familial entre les personnages, pourquoi ils vivent de cette manière à cette époque. Mon but est aider les élèves à comprendre le sens du texte »

É1/7 : « au lycée les élèves peuvent à partir du texte expliquer dans un paragraphe les raisons qui ont provoqué la misère et la pauvreté à l'époque »

Sur le plan affectif, plusieurs niveaux ont été ciblés : réception, valorisation et adoption :

É1/4 : « je donne l'importance à la valeur du père dans la famille [...] je parle aussi du rôle du père dans la vie de ses enfants »

É1/9 : « je dois me focaliser sur la morale que porte le texte »

É1/7 : « je me baserai sur les valeurs que porte le texte quand il représente le père comme le noyau de la famille et le rôle de la femme algérienne dans la société à cette époque »

É1/1 : « l'objectif sera la préservation de la culture algérienne car cela marque la force du patrimoine du pays »

La projection d'activités d'apprentissage implique des stratégies métacognitives, orientées vers la planification et la régulation du processus d'enseignement-apprentissage. Cela traduit une capacité naissante à penser l'enseignement en termes d'objectifs, de moyens et d'évaluation, dimension clé dans la professionnalisation en formation initiale.

Toutefois, la construction des schèmes opératoires relatifs à l'argumentation écrite et à la conception didactique demeure une activité cognitive complexe, qui exige guidage, répétition et consolidation. D'où la nécessité, en formation initiale, de recourir à des dispositifs combinant :

- le développement de compétences techniques (maîtrise de l'écriture),
- des compétences disciplinaires (analyse de textes littéraires, maîtrise du français écrit),
- et la construction d'une posture réflexive.

Afin de garantir une évaluation rigoureuse et objectivable des productions écrites, nous avons mobilisé une grille d'évaluation critériée en adéquation avec les attendus de la tâche réflexive assignée aux étudiants. Cette grille, conçue à partir des indicateurs observables liés à la compétence scripturale, à la cohérence argumentative et à la pertinence didactique, permet une analyse fine des acquis et des limites des productions. Elle s'inscrit dans une logique de professionnalisation, en évaluant non seulement la maîtrise linguistique, mais aussi la capacité à transposer un savoir littéraire en situation d'enseignement. Elle constitue ainsi un instrument diagnostique et formatif, en cohérence avec les exigences de l'écriture réflexive et des visées pédagogiques du module.

L'analyse des productions à l'aide de cette grille met en lumière une variabilité notable des performances. Si une majorité d'étudiants démontre une intégration partielle des savoirs disciplinaires issus de l'analyse littéraire, leur transformation en ressources pédagogiques opérationnelles demeure inégale. Cette situation s'explique en partie par la complexité de l'écriture argumentative réflexive, qui nécessite à la fois une maîtrise linguistique, une conceptualisation didactique, et une capacité de projection professionnelle.

Les résultats montrent que les compétences les plus fréquemment maîtrisées sont celles liées au transfert lexical et thématique (réutilisation

de vocabulaire, structuration d'activités simples), tandis que les faiblesses se situent dans la formulation explicite des objectifs pédagogiques, dans la structuration du discours argumentatif, et dans la justification cohérente des choix didactiques.

Sur le plan de la professionnalisation, ces productions témoignent d'une posture réflexive en cours de construction, traduisant une intention réelle d'enseigner à partir de l'analyse littéraire. Toutefois, cette posture demande à être consolidée par un étayage pédagogique plus soutenu, des consignes davantage guidées, et une institutionnalisation explicite des savoirs professionnels liés à la transposition didactique (Chevallard, 1991), à la stabilisation des schèmes opératoires (Vergnaud, 1990) et à l'articulation entre savoirs savants et pratiques contextualisées (Pastré, 2011).

En définitive, la mobilisation du texte littéraire comme levier de formation initiale se révèle pertinente à condition qu'elle s'accompagne d'un accompagnement structuré, réflexif et progressif, visant à transformer les savoirs disciplinaires en ressources professionnelles adaptées aux réalités du métier.

Ce bilan valide partiellement l'hypothèse selon laquelle une formation intégrant analyse littéraire et transposition didactique peut favoriser le développement de compétences professionnelles. Les résultats montrent que la mobilisation du texte littéraire constitue un levier de professionnalisation pertinent, à condition que le guidage soit structuré, les consignes explicites, et les dispositifs d'accompagnement, soutenus par une pratique réflexive constante, articulés autour :`

- du transfert de stratégies,
- de la transposition didactique (Chevallard, 1991),
- et de la stabilisation des schèmes opératoires (Vergnaud, 1990).

## Conclusion

La séance expérimentale montre que les étudiants ont progressivement développé des compétences en matière de transfert de stratégies, de transposition de savoir épistémique en savoir pratique (Pastré, 2011), ainsi que de pratique réflexive contextualisée. Toutefois, ce processus demeure inégalement maîtrisé, notamment en ce qui concerne la stabilisation des schèmes opératoires (Vergnaud, 1990) relatifs à l'analyse littéraire et à son exploitation didactique.

Le passage de l'imitation à l'appropriation critique, de la reproduction à l'élaboration autonome, reste un enjeu de formation central, qui appelle la

mise en œuvre de dispositifs pédagogiques plus étayés. Ces dispositifs doivent être capables de soutenir le développement des mécanismes d'apprentissage sous-jacents à l'agir professionnel.

Dans cette perspective, il est pertinent d'organiser des apprentissages fondés sur des tâches complexes, conçues pour doter les étudiants d'outils métacognitifs, favorisant l'auto-évaluation et la co-régulation. Il convient également de multiplier les situations de micro-enseignement, permettant aux futurs enseignants de vivre de manière expérientielle le processus de transposition didactique (Chevallard, 1991).

Ces orientations pédagogiques visent à favoriser une montée en expertise progressive, dans laquelle l'étudiant ne se limite pas à l'application de savoirs théoriques, mais construit pas à pas une posture réflexive et professionnelle, lui permettant d'adapter, de réguler et de modéliser ses pratiques dans des contextes d'enseignement variés. Ainsi, c'est bien par la pratique guidée, réfléchie et évaluée que se forme une véritable compétence d'enseignement du texte littéraire.

## Bibliographie

- Blanchard, S. (2002). P. Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31(1), 1–4.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchaînées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29–48.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dufays, J.-L., Germenne, L., & Ledure, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Giguère, J., Giasson, J., & Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5(1), 23–50.
- Langlade, G., & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (pp. 101–123). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Le Boterf, G. (2007). *Construire des compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Breton, M., & Aubert, L. (2024). *Lire et faire lire : Approches didactiques de la lecture littéraire au secondaire*. Paris : Éditions Didactica.
- Pastré, P. (2005). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développer

- ment et/ou professionnalisation ? *Travail et Formation des Adultes*, 159–172.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1996). *La construction de compétences : Entre formation et travail*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *Construire des compétences dès l'école : Quels savoirs mobilisés*? Paris : ESF.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2/3), 133–170.
- Wittorski, R. (2008). Note de synthèse : La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9–31.

## Annexes

### Annexe 1. Fiche d'analyse littéraire

Niveau : 2<sup>e</sup> année universitaire – Profils PEM / PES

Durée : 1 h 30

Support didactique : Yasmine Khadra (2008 : 11-13). Ce que le jour doit à la nuit

Objectifs d'apprentissage

L'étudiant sera en mesure de :

Identifier les caractéristiques narratives du roman.

Interpréter les figures de style et les symboles présents dans le titre et dans le texte, en lien avec les thématiques développées.

Trouver le mode de représentation dans ce récit.

Analyser la structure du récit, le statut du narrateur et les modes de représentation.

Caractériser les personnages principaux à partir des indices textuels.

Appréhender les allusions historiques qui structurent certains passages du roman.

Reconnaitre les valeurs sociales, culturelles et familiales véhiculées par le texte, en lien avec le contexte de l'Algérie coloniale.

Mobiliser une posture réflexive pour mettre en relation sa lecture personnelle avec une situation d'enseignement de la compréhension de l'écrit aux cycles moyen et secondaire.

Justifier le choix du texte littéraire à des fins pédagogiques à partir de critères littéraires, culturels et didactiques.

## 1. Pré-lecture

Étude de l'auteur

Qui est Yasmina Khadra ? Connaissez-vous cet auteur ? Citez quelques titres emblématiques de son œuvre.

Étude du titre

Analysez la construction du titre *Ce que le jour doit à la nuit* : s'agit-il d'un titre métaphorique, symbolique ou énonciatif ?

Quelle(s) figure(s) de style peut-on identifier dans ce titre ? Que suggère-t-elle quant au contenu ou au ton du récit ?

Que signifie, selon vous, cette dette du jour envers la nuit ? Quelles interprétations possibles pouvez-vous proposer de cette relation ? Quels enjeux thématiques peuvent-elles annoncer (identité, mémoire, opposition, réconciliation, etc.) ?

Observez la forme du texte (longueur, disposition des paragraphes, noms des personnages et des lieux, récurrence de certains mots, ponctuation, etc.). Selon vous, à quel genre littéraire cet extrait peut-il appartenir ?

## 2. Lecture

La structure du texte

Qui assure la narration dans l'histoire ? Quel est le statut du narrateur (interne, externe, omniscient, homo-diégétique, etc.) ?

Quels sont les modes de représentation de la narration dans ce récit ?

Le personnage du père occupe une place importante dans ce récit. Comment est-il caractérisé ? Quelle image de la figure paternelle en ressort ?

En comparant le portrait du père à celui de la mère, que constatez-vous quant à la répartition des rôles, des valeurs ou des fonctions symboliques ?

Quelle période de l'histoire de l'Algérie est évoquée dans ce texte ? À travers quels éléments lexicaux ou références culturelles cette période est-elle représentée ?

Quelle situation constitue l'élément perturbateur dans la trame narrative ? Pourquoi est-il déterminant pour le narrateur et pour la suite du récit ?

Certains passages du récit comportent des éléments implicites (allusions historiques). Quelle est la fonction de ces « traces occultées » ? En quoi participent-elles à la construction du sens ou à l'effet produit sur le lecteur ?

### Le thème et les modes de représentation

Quelles thématiques émergent de ce récit ? En quoi sont-elles représentatives des tensions ou des questionnements propres à la société algérienne sous colonisation ?

À travers quels procédés stylistiques ces thématiques sont-elles mises en scène ?

### L'auteur et le contexte d'énonciation

Après vous être documenté·e sur le parcours de l'auteur, comment percevez-vous l'articulation entre son expérience personnelle et son écriture romanesque ?

### 3. Post-lecture

#### Le lecteur et sa réception

À partir de l'analyse littéraire effectuée durant cette séance, montrez comment cet extrait et la démarche de son analyse pourraient faire l'objet d'une séance de compréhension de l'écrit destinée aux élèves du cycle moyen ou secondaire.

Répondez en mobilisant des critères de sélection pédagogiques, culturels, littéraires et didactiques.

#### Annexe 2. Grille d'évaluation critériée

| Critères                        | Indicateurs   |
|---------------------------------|---|
| Respect de la consigne          | Exploitation du texte en vue d'une séance de compréhension de l'écrit aux cycles moyen et secondaire.   |
| Cohérence du texte argumentatif | Structuration de la réflexion autour de la pertinence pédagogique du texte : introduction, développement, conclusion.<br><u>Arguments logiques et illustrés.</u>            |
| Compétences linguistiques       | Syntaxe correcte.<br>Conjugaison des verbes maîtrisée.<br>Orthographe soignée.<br><u>Ponctuation appropriée.</u>  |
| Compétences socioculturelles    | Référence explicite aux codes socioculturels de la société algérienne évoqués dans le texte.  |
| Cohérence et cohésion           | Enchaînement logique des idées sans contradiction.  |
| Transfert des savoirs acquis    | Réemploi de vocabulaire, de structures syntaxiques et de figures de style (comparaison, ironie, etc.).<br>Mobilisation des notions analysées : thèmes, visée communicative. |

| Critères               | Indicateurs   |
|------------------------|---|
| Pertinence pédagogique | Justification du choix du texte selon : niveau de langue (A/B/C), adéquation au niveau des élèves, stratégies d'enseignement, objectifs visés, activités proposées, etc |

## Résumé

Cet article rend compte d'une expérimentation didactique menée dans le cadre du module *Approches des textes 2*, dispensé aux étudiants de 2e année inscrite aux parcours PEM et PES. À partir d'une enquête qualitative menée auprès d'enseignants de français des cycles moyen et secondaire formés à l'ENS de Bouzaréah, il ressort que ce module se limite à la transmission de savoirs théoriques, sans intégrer une formation professionnalisante liée à l'enseignement du texte littéraire. Pour combler ce déficit, une démarche expérimentale a été élaborée, articulant analyse littéraire et réflexion didactique à partir d'un extrait du roman *Ce que le jour doit à la nuit* de Yasmina Khadra. Les étudiants ont été invités à produire un écrit argumentatif évaluant la pertinence du texte comme support d'enseignement de la compréhension de l'écrit. L'analyse des productions a révélé des signes de transfert entre lecture et écriture, ainsi qu'un début de transposition didactique des savoirs littéraires vers une réflexion pédagogique. Ces résultats traduisent une évolution vers la construction d'une posture réflexive et professionnelle.

## Mots-clés

transposition didactique, formation initiale, pratique réflexive, développement professionnel, transfert de stratégies

## ملخص

يقدم هذا المقال نتائج تجربة بيداغوجية أُجريت في إطار وحدة « مقاربة النصوص 2 »، الموجهة لطلبة السنة الثانية ضمن مسار التعليم المتوسط والثانوي. كشفت مقابلات نوعية مع أستاذة اللغة الفرنسية المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، عن محدودية الوحدة في نقل المعارف النظرية دون بناء كفاءات مهنية متصلة بتعليم النصوص الأدبية. استجابة لهذا القصور، تم تنفيذ تجربة تعليمية تربط بين التحليل الأدبي والتفكير البيداغوجي اعتماداً على مقتطف من رواية ما الذي يدين به النهار للليل لياسمينة خضرا. طلب من الطلبة إنتاج كتابات تحليلية لتقدير مدى صلاحية النص كمورد لتعليم فهم المقصود. وقد أظهرت التحليلات وجود بوادر نقل استراتيجيات بين القراءة والكتابة، وتحول تدريجي نحو التوظيف التعليمي للنصوص الأدبية، مما يدل على نشوء وعي مهني تأملي لدى الطلبة المعلمين.

## كلمات مفتاحية

التحول الدидاكتيكي، التكوين الأولي، الممارسة التأملية، التطوير المبني، نقل الاستراتيجيات

---

**Abstract**

---

This article presents the results of a pedagogical experiment conducted within the *Approches des textes 2* module, delivered to second-year students enrolled in middle and secondary teacher training programs. Based on qualitative interviews with French teachers trained at the École Normale Supérieure of Bouzaréah, findings indicate that the module focuses primarily on theoretical knowledge, with insufficient emphasis on the development of practical teaching skills for literary texts. To address this shortcoming, an experimental framework was implemented, combining literary analysis and pedagogical reflection using an excerpt from Yasmina Khadra's novel *What the Day Owes the Night*. Students were required to write an argumentative piece evaluating the pedagogical potential of the text for reading comprehension lessons. The qualitative analysis of student productions revealed the emergence of reading-writing strategy transfers and a gradual shift toward didactic transposition. These findings suggest the development of a reflective and professional posture among future teachers.

---

**Keywords**

---

didactic transposition, initial teacher training, reflective practice, professional development, strategy transfer