Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Docteur « YAHIA FARES » de MEDEA
Faculté des lettres et des langues
Département de français
Ecole doctorale algéro-française « Antenne de Médéa »

Pôle centre

Thème

Pour une coopération scripturale et orale en classe de français à l'Université par le biais du « Cercle littéraire » et du « Journal de lecture ». Le cas des étudiants de 3e année licence

Thèse de Doctorat présentée par

M.BOUASLA Aboubakre

Sous la Direction de :

M. KADIK. Djamel (Professeur à l'université de Médéa**)**

Devant le Jury

Nom et prénom	Grade	Affiliation	Fonction
DAKHIA Abdelouahab	Professeur	U niversité de Biskra	Président
CHADLI Djaouida	M.C.A	Université de Médéa	Examinatrice
AMROUCHE Fouzia	M.C.A	Université de M'sila	Examinatrice
OUAHIB Imèn	M.C.A	Université de Blida	Examinatrice
MENGUELLAT Hakim	M.C.A	Université de Blida	Examinateur
KADIK Djamel	Professeur	Université de Médéa	Directeur de recherche

Année universitaire 2019/2020

Mes remerciements

J'aimerais remercier tous les professeurs qui m'ont permis de mener à bien cette thèse.

Tout d'abord, mon Directeur de recherche, Monsieur le Professeur KADIK Djamel que je remercie pour avoir accepté de diriger ce travail. Je lui remercie, sincèrement, sa disponibilité surtout, au moment opportun de cette thèse. Sa rigueur intellectuelle, ses remarques pertinentes et son soutien moral m'ont été d'une grande aide précieuse que je n'oublierai jamais.

Mes remerciements vont également à ma Co-Directrice de recherche Madame Brigite LEPEZ (Professeur à l'Université de Lille III). Malheureusement, elle nous a quitté à mi-chemin de cette recherche.

Je remercie, également, Madame AMOKRANE Saliha (Professeure à l'Université Alger II) pour ses corrections pertinentes et ses conseils précieux.

Je tiens à remercier très chaleureusement les membres du Jury qui ont accepté de lire et évaluer ma thèse. A commencer par Le Professeur DAKHIA (université de Biskra) pour ses lectures minutieuses et ses remarques pertinentes. Docteur CHADLI Djaouida, Docteur AMROUCHE Fouzia, Docteur OUAHIB Imèn et Docteur MENGUELLAT Hakim pour leur lecture et la pertinence de leurs remarques.

Mes remerciements vont également aux étudiants de Khemis-Miliana qui ont accepté de participer à l'expérimentation de la recherche (les cercles littéraires, les questionnaires, les tests…).

Je tiens, enfin, à remercier tous ceux qui m'ont aidé et encouragé à réaliser cette recherche sans oublier la contribution des enseignants des trois universités (Médéa, Blida, Kemis-Miliana). Leur écoute, leurs réponses ont contribué à affiner mes analyses

Dédicaces

A mes chers parents

A ma petite famille :

ma femme

mes chers enfants

mes frères

mes sœurs

mes beaux parents

Sommaire

Introduction générale 03

Partie I : Cadre situationnel, théories de la lecture et coopération en classe de langue. 12

Chapitre I : Le cadre situationnel 13

Chapitre II : De la lecture à la lecture littéraire : fondements théoriques 37

Chapitre III : Des coopérations en classe de langue 73

Partie II : Cadre méthodologique, pratiques enseignantes, résultats et discussion 94

Chapitre VI : Le cadre méthodologique de la recherche 95

Chapitre V : Pratiques enseignantes et représentations 119

Chapitre VI : Résultats et discussion 181

Conclusion générale 231

Références bibliographiques 239

Index des notions-clés 249

Glossaire 254

Liste des figures 257

Liste des tableaux 260

Annexes 261

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage du texte littéraire à l'université algérienne constitue un axe indissociable et important de la didactique du français qui s'est, considérablement, développé au fur et mesure de l'évolution des méthodes ces dernières années. Cet objet qui n'a pas été absent des classes de FLE constitue un support privilégié des didacticiens[1] pour renforcer les apprentissages du français et son enseignement. Toutefois, cet enseignement implique, d'une part, la formation des enseignants qui sauront transmettre à leurs apprenants la faculté de s'imprégner des textes littéraires, et par là, à former des lecteurs capables de juger, d'apprécier, d'analyser et surtout de coopérer avec ces textes et avec les autres lecteurs, d'autre part, la formation des apprenants pour qu'ils soient sensibles à cette imprégnation car « *Le texte littéraire est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné»* (Eco 1985, p25). C'est à partir de cette coopération du lecteur modèle mais aussi du lecteur réel empirique que se développent nos réflexions non seulement sur l'objet d'enseignement mais aussi sur les méthodes coopératives et sur le lecteur ainsi que sa coopération avec ses pairs.

Notre expérience dans différents paliers (collège, lycée, université) nous a sensibilisé à l'enseignement de la littérature et du texte littéraire. Un enseignement connu chez plusieurs didacticiens sous le nom de « didactique du texte littéraire ». Cette dernière discipline, quoiqu'elle se soit constituée en retard (Y.Reuter, 1992) par rapport à d'autres domaines de la didactique des langues, clame sa spécificité en revendiquant la place de la littérature et du texte littéraire dans l'enseignement des langues.

En didactique du texte littéraire, les recherches actuelles donnent la primauté au travail du lecteur jugé longtemps trop aléatoire. A l'instar des théories de la réception, les théoriciens tels Jauss (1978), Iser (1976) et Eco (1985) affirment que la source productrice du sens n'est pas uniquement dans le texte mais le sens se construit, également, grâce au travail du lecteur, voire du sujet « lisant » (Picard, 1986). Ce glissement de l'intérêt du texte au lecteur a été, donc, à l'origine d'une révolution

[1] Yves Reuter, en 1992, en manifestant l'importance de la littérature déclare qu'elle entretient des rapports « considérables » avec les autres enseignements de la discipline,

inspiratrice de la didactique du texte littéraire dans « la conceptualisation » et « la théorisation » des méthodes, des outils et même de l'objet d'enseignement.

A vrai dire, ces théories ont suscité chez nous comme chez d'autres chercheurs un grand intérêt pour voir ce qu'il se passe du côté du lecteur devenu entre-temps le pôle le plus actif dans la relation qui se noue entre le texte et les autres pôles (lecteur contexte). L'expérimentation du journal de lecture et du cercle littéraire en classe de 3e année Licence nous a permis de revoir l'enseignement/apprentissage du texte littéraire.

En effet, depuis longtemps, beaucoup d'enseignants à l'université se plaignaient du niveau de leurs étudiants et du désintérêt qu'ils éprouvent pour la lecture des œuvres complètes en classe. Dans certaines matières, on accompagnait les étudiants pour lire quelques romans[2], chapitre par chapitre, ce qui avait pour résultat d'étaler le travail sur plusieurs semaines et provoquait, par conséquent, chez eux un ennui les entrainant à abandonner la lecture[3]. Ce désintérêt, nous l'avons, nous-même, constaté lors des cours de littérature assurés dans certains modules (**Initiation aux textes littéraires, approches des textes**…). A titre d'exemple, quand nous leur demandions de rédiger des résumés ou des fiches de lecture, nous nous retrouvions avec des écrits plagiés pris sur Internet qu'ils produisent pour donner l'illusion qu'ils ont bien lu l'œuvre.

Notre savoir littéraire, nos méthodes de travail et nos longues explications ne nous étaient d'aucun secours, car ces mêmes étudiants se sentent peu motivés pour lire des romans tout seuls. L'introduction des deux dispositifs que nous avons mis en place en classe nous a permis de créer un nouvel espace d'écoute et d'échange mettant fin au plagiat. Ces deux dispositifs nous ont permis, enfin, de mettre fin à nos longs discours sur les œuvres tout en orientant notre attention, cette fois-ci sur les lectures de nos étudiants plutôt que sur nos questions qui portent, la plupart du temps, sur les caractéristiques des œuvres lues.

Notre recherche vise en premier lieu les moyens à mettre en œuvre pour permettre aux apprenants de s'approprier le texte littéraire. Elle est, somme toute, liée

[2] Comme dans la matière « Auteur français » en système classique, on impose aux étudiants la lecture de *Le Rouge et le Noir* de Stendhal

[3] L'enquête de A. Djaroun (2009). *"La licence de français : des attentes des étudiants au programme de la formation"* In *Synergies Algérie*, 6, p. 147-155.

à la notion de coopération et de lecteur coopératif. Cette notion a été abordée dans plusieurs manifestations scientifiques, colloques et travaux de recherche réalisés dans le cadre des thèses de Doctorat. Nous citons, à titre indicatif, les travaux de S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine (2006) qui portent essentiellement sur les cercles littéraires définis, selon les mêmes chercheurs, comme étant :*« tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de littérature ou d'idées »* (2006 :07) ou encore la thèse de M.Hebert (2003) qui porte également sur l'apport des cercles littéraires dans la co-élaboration du sens entre pairs, et enfin dans le même ordre d'idées, nous évoquons La journée d'études internationales organisée par l'UFM/Université de Cergys-Pontoise en mai 2012. Cette dernière a donné lieu à plusieurs contributions autour du journal de lecture et du cercle littéraire que nous considérons comme deux dispositifs didactiques encourageant la coopération scripturale et orale. Tous ces travaux s'appuient sur la conception de la lecture comme « transaction » élaborée par L. Rosenblatt(1978). Ces chercheurs, il faut le rappeler, sont dans la lignée de Vygotsky. Ils conçoivent les interactions comme moyen d'encourager, pour reprendre les termes de Terwagne (2006), la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque [apprenant][4] de stratégies fines d'interprétations (Terwagne et al 2006)

Ces deux dispositifs, quoiqu'ils ne soient pas encore expérimentés ou formalisés en contexte algérien, participent grandement au renouvellement de l'enseignement du texte littéraire. Notre choix de ces deux dispositifs coopératifs tient compte du fait qu'ils nous apparaissent pertinents pour l'amélioration de la compétence interprétative des étudiants afin qu'ils soient plus autonomes voire plus coopératifs au sens préconisé par U. Eco *« pour être déchiffré, le texte exige que le lecteur institué se montre coopératif, qu'il soit capable de construire l'univers de fiction à partir des indications qui lui sont fournies (U. Eco,*1985 :80). Ce lecteur coopératif, Umberto. Eco l'appelle *« **Lecteur modèle** »* et le définit comme *« un ensemble de conditions de succès ou de bonheur établies textuellement, qui doivent être satisfaite pour qu'un texte soit, pleinement, actualisé dans son contenu potentiel »* (ibid).

[4] C'est nous qui l'ajoutons

Par ailleurs, les dispositifs expérimentés dans cette recherche ont motivé, indéniablement, les étudiants à s'engager dans la lecture des textes littéraires qui reviennent en classe comme de réels objets d'enseignement/apprentissage pour développer leurs habitudes de lecture, et non pas comme de simples prétextes ou des textes dont les enseignants veillent à contrôler la compréhension par de simples questionnaires ou d'autres tests de contrôle.

Alors, notre constat et ceux d'autres chercheurs et enseignants qui tiennent des discours mitigés teintés d'alarmisme font d'emblée surgir notre problématique formulée en question centrale à laquelle nous essayons d'apporter des éléments de réponses dans cette recherche :

- Comment peut-on amener les étudiants de 3^{e} année Licence à s'approprier le texte littéraire ?

De cette question centrale découlent d'autres questions secondaires et qui sont au nombre de quatre

- Quel rôle joue la coopération scripturale et orale grâce au journal de lecture et au Cercle littéraire dans le développement des habiletés de ces étudiants ?
- Comment les étudiants adoptent-ils et diversifient-ils les stratégies de lecture dans les deux dispositifs didactiques décrits dans cette recherche ?
- Quels modes de coopération impliqués dans ces deux dispositifs ?
- En quoi les cercles littéraires et les journaux de lecture permettent-ils aux étudiants d'améliorer leur compétence en lecture ?

Voilà, donc, quelques questions qui nous ont motivé dans cette recherche et qui serait ambitieuse si elle apportait de nouvelles pistes prometteuses et susceptibles de remédier à la situation problématique décrite.

Pour être plus méthodique dans cette présente thèse, nous devons rappeler sa finalité qui sera subdivisée en deux volets : un volet d'analyse et de compréhension des réactions des lecteurs en situation didactique, et un volet praxéologique qui sert d'outillage, de formalisation et de modélisation de méthodes d'enseignement du texte littéraire.

L'objet d'étude de cette thèse est, donc, double : d'une part, la description, l'analyse des pratiques de lecture des étudiants et de leurs besoins pour savoir si ces derniers correspondent aux objectifs assignés dans les programmes ; d'autre part, la formalisation et la modélisation des dispositifs expérimentés (journal de lecture et cercle littéraire) qui s'avèrent comme deux avenues prometteuses pour les habiletés des étudiants-lecteurs. Au-delà de l'objet de recherche auquel nous revenons dans ce travail, notre choix s'est porté sur les étudiants inscrits en 3e année Licence (L.M.D). Ces derniers apparaissent aptes pour l'expérimentation des deux dispositifs qui exigent certaines compétences que les étudiants sont censés avoir acquis (formulation) en 1e et 2e année. De ce fait, nous considérons que l'introduction de ce type d'activités gagnerait à être plus efficace dès le moment où une maitrise suffisante de la langue et d'une culture littéraire était acquise.

Enfin notre thèse repose sur des hypothèses que nous avons émises au départ de notre recherche et que nous allons confirmer ou infirmer au fur et à mesure que nous analysons les données recueillies. Nous reprenons certaines hypothèses évoquées par d'autres chercheurs en l'occurrence M.Hébert (2003) qui voit que la perspective de dialoguer entre pairs grâce à la coopération entre eux motive, indéniablement, les lecteurs à s'engager dans la lecture des œuvres littéraires. Toutes ces hypothèses ont influencé les notres. Nous postulons, ainsi, que l'introduction de tels dispositifs didactiques à savoir le journal de lecture et le cercle littéraire pourrait soutenir ce dialogue et cette coopération pour permettre aux étudiants de :

- Le cercle littéraire et le journal de lecture permettraient aux étudiants d'intégrer les modes de lecture décrits infra (chapitre IV) tout en lisant, intégralement, une œuvre ;
- Ces deux dispositifs permettraient aux étudiants de diversifier les stratégies de lecture et les postures d'écriture inspirées des modèles de lecture décrits dans notre cadre théorique ;
- Les deux dispositifs permettraient aux étudiants participant à l'expérimentation d'intégrer les quatre formes de dynamique interactive lors d'une coopération orale décrites dans notre cadre méthodologique (voir supra) ;

- La coopération scripturale et orale grâce au cercle littéraire et au journal de lecture pourraient améliorer les habiletés de lecture des étudiants de 3e année Licence de français.

Dans cette perspective, nous avons fait le choix d'une recherche action menée auprès de deux classes de 3e année de Licence. L'une mise en contact avec les deux dispositifs favorisant la coopération : le journal de lecture (coopération scripturale) et le cercle littéraire (coopération orale) ; l'autre est une classe témoin, qui suit un enseignement traditionnel qui consiste en une lecture collective ou individuelle suivie de questions orales ou écrites posées par l'enseignant censées inviter les étudiants à comprendre le texte en progression. Nous pouvons qualifier cette recherche de qualitative à visée descriptive explicative.

Nous avons constitué notre corpus à partir de plusieurs documents de recherche tout en nous appuyant sur le classement que propose J.L.Dufays. Ce corpus est de *« nature écrite, orale et audiovisuelle »* (2006, p114). Pour le recueillir, nous nous sommes appuyé sur les discours des enseignants, des didacticiens, des spécialistes et sur les programmes préconisés par l'institution. Le corpus recueilli se compose des questionnaires destinés aux étudiants ayant pour but de déterminer leurs représentations quant à l'acte de lire leur rapport avec le texte littéraire et la lecture littéraire , deux tests de lecture ayant pour objectifs de vérifier les habiletés en lecture des étudiants avant et après l'expérimentation, huit cercles littéraires enregistrés et filmés des étudiants du groupe expérimental, (Tous ont pour objectif d'observer des situations de classe effectives), vingt-cinq journaux de lecture seront analysés en vue de comprendre les réactions des étudiants dans ce type de taches coopératives, des questionnaires destinés aux enseignants ayant pour objectif de déterminer leur profil, leurs représentations et leurs pratiques de classe. Ce choix de corpus se justifie par cette volonté d'élargir notre perspective de recherche tout en croisant les discours de tous les acteurs participant à l'action didactique. D'ailleurs le questionnaire destiné aux enseignants nous a permis d'identifier les modes et les conditions de réception des textes officiels (tels les canevas…) ainsi que les pratiques de classe qu'ils préfèrent. De même, le questionnaire destiné aux étudiants nous a permis de recueillir leurs représentations au sujet des activités, des taches et de leur pratique de lecture.

Il est à noter que peu de travaux ont été menés dans ce sens et qui favorisent ce type d'enseignement multidirectionnel. Même s'ils existent[5], ils restent encore peu explicites sur la description des dynamiques internes (M.Hébert 2003) de ces deux formes d'apprentissage coopératives. Proposer une telle approche centrée sur la coopération scripturale et orale pour enseigner la lecture littéraire reste un grand défi pour les chercheurs et les enseignants de la littérature qui se trouvent démunis lorsqu'il s'agit de transposer cette approche en classe et de l'adapter à un public universitaire censé maitriser les savoirs littéraires leur permettant de s'approprier la littérature. Or, ces mêmes étudiants se trouvent, aussi, incapables de lire ou de proposer leurs propres lectures. Ils se contentent, le plus souvent, de chercher la réponse de leur enseignant ou de répondre à leur questionnement menant vers cette « réponse fabriquée » et non authentique, à notre sens, puisqu'elle est travaillée par l'enseignant chez lui. Voilà, encore un leurre que nous continuons à enseigner à nos étudiants en leur faisant croire que seul l'enseignant détient le sens d'un texte littéraire.

Dans ce sens, notre recherche tente d'amorcer ce changement de paradigme dans la didactique des textes littéraires, où l'enseignement littéraire est jugé longtemps unidirectionnel dans lequel le savoir de l'enseignant fait figure d'énorme obstacle à l'investissement personnel du lecteur. Nous préférons, donc, une méthode qui laisse le questionnement aux mains des étudiants pour mettre en doute leur lecture et la lecture des autres. Cela va de pair avec les nouvelles approches qui valorisent l'expression du doute dans une lecture ouverte à toute interprétation tout en ne perdant pas de vue ce qu'Umberto Eco appelle « les limites de l'interprétation ».

Notre thèse se décline en deux parties. Ainsi, la première partie intitulée « Cadre situationnel**,** théories de la lecture, coopération en classe de langue. » est subdivisée en trois chapitres.

Le premier chapitre décrit le cadre situationnel de la recherche. Il s'agit, en premier lieu, de décrire l'enseignement pré-universitaire (secondaire), de s'interroger sur les finalités assignées à l'enseignement du français, les programmes proposés et surtout les approches adoptées pour enseigner le texte littéraire qui est l'objet de notre

[5]Les travaux de l'équipe de Brown et al (1995) avec le projet SAIL cités par M. Hébert(2003)

recherche. En deuxième lieu, nous avons, cette fois-ci, interrogé les finalités, les programmes, les approches dans le niveau universitaire.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique de la lecture et de la lecture littéraire. Ce cadre littéraire est nécessaire dans cette recherche dans la mesure où il constitue notre référence sur laquelle nous allons nous appuyer pour mener à bien notre recherche. Ainsi, plusieurs modèles de lecture interactionnels ont été présentés en parallèle aux modèles unidirectionnels.

Le troisième chapitre est dédié à la notion de coopération qui est présentée dans ses trois sphères à savoir l'analyse conversationnelle, l'analyse littéraire et l'analyse didactique. Les deux dispositifs incarnant la notion en question à savoir le cercle littéraire et le journal de lecture seront, ainsi, exposés pour la mise en œuvre de ce type d'activités en classe.

Quant à la deuxième partie intitulée « Cadre méthodologique, pratiques enseignantes, résultats et discussion », elle comprend trois chapitres à son tour. Le premier chapitre portera sur les principes méthodologiques retenus dans notre recherche. Ainsi, nous rendons compte de la méthode de constitution de notre corpus, son analyse, la population choisie, les outils de recherche et les grilles d'analyse établies. Dans le deuxième chapitre, ce sont les questionnaires destinés aux étudiants et enseignants qui retiennent notre attention. Ainsi, nous nous focalisons dur les discours que tiennent les étudiants sur leur rapport au texte littéraire et à la lecture et les discours que tiennent les enseignants sur leurs pratiques enseignantes. Le troisième chapitre est consacré, enfin, à l'analyse des données recueillies après avoir mis en place les dispositifs expérimentés.

Partie 1

Cadre situationnel, théories de la lecture et coopération en classe de langue

CHAPITRE I

Le cadre situationnel

« L'enseignement de la littérature, de l'histoire, des mathématiques, des sciences, contribue à l'insertion dans la vie sociale ; l'enseignement de la littérature est d'autant plus utile qu'il développe en même temps sensibilité et connaissance »
Edgar Morin, Enseigner à vivre (2014)

Introduction

Nous nous intéressons, dans ce chapitre, au cadre situationnel de la recherche où nous décrivons les enjeux afférant à l'enseignement littéraire au secondaire et à l'université en Algérie ; deux niveaux différents mais que l'un se greffe sur l'autre. Nous avons recueilli plusieurs données : quels enjeux ont-ils été afférés aux deux niveaux ? Quelles finalités y sont assignées ? Quelles approches sont-elles adoptées pour enseigner le texte littéraire et la littérature ?

Nous adoptons, il faut le rappeler, une perspective didactique prenant en charge l'objet d'enseignement à savoir le texte littéraire, le lecteur et ses interactions avec ses pairs et l'enseignant considéré comme le médiateur entre tous ces pôles.

I.1. L'enseignement du français au secondaire (pré-universitaire) : état des lieux et enjeux

L'enseignement/apprentissage du français pré-universitaire a connu à l'ère de la réforme globale du système éducatif de grandes mutations et innovations aussi bien des programmes que des implications didactiques et pédagogiques. Cette réforme a pu installer en mai 2000 de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE) considéré comme le premier acte. Loin d'apprécier ou critiquer ce système, vain débat à notre sens, nous voudrions présenter en toute objectivité les fondements de ces changements vus par certains spécialistes en la matière (Ferhani fatiha fatma, 2006 :11-18)

Le projet de réforme a été mis en chantier en octobre 2001 puis sa mise en œuvre a été effective dès la rentrée scolaire 2003/2004 selon « le plan d'action » retenu par le Conseil des ministres le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE) chargée de la réforme du système éducatif algérien.

Il n'est pas inutile pour commencer, de signaler que le français jouissait, néanmoins, avant cette réforme d'un statut privilégié. Il en va de même pour la réforme qui a maintenu ce même statut en privilégiant le français comme première langue étrangère, et ce compte tenu du facteur historico-linguistique et tout ce qui en résulte: usage répandu au sein de la société algérienne, 60٪ du discours quotidien des

algériens est dominé par le français, les échanges bilatéraux entre la France et l'Algérie et la forte présence des Algériens en France (*ibid*).

La réforme a affecté plusieurs domaines. Sur le plan quantitatif, on intègre le français à partir de la troisième année primaire à raison de trois (03 h) heures par semaine, c'est-à-dire une année en avance par rapport aux années précédentes où le français était enseigné à partir de la quatrième année primaire. Cet enseignement précoce, à l'issue de la réforme en question a offert un gain de 280 heures en comparant le volume horaire d'un élève arrivant en terminale (dernière classe dans le cycle secondaire) qui capitaliserait 1456 heures de français durant tout son parcours pré-universitaire contre 1176 heures auparavant. Cet accroissement horaire du français est motivé, il faut le dire, par la grande volonté d'un changement sur le plan qualitatif. Ce dernier s'est vu, surtout, une entrée dans les programmes par les compétences après avoir pratiqué l'entrée par les contenus qui n'a pas tardé à être suivie d'une entrée par objectifs.

Ainsi la réforme a mis l'accent sur l'innovation des méthodes et des pratiques d'enseignement et de certification. On assiste, dès lors à une véritable révolution pédagogique se traduisant par l'introduction de nouveaux outils et concepts concrétisés par la nouvelle organisation du travail en projets, subdivisés, à leur tour, en séquences. A ce titre « *le projet qui obéit à une intention pédagogique et permet l'intégration de différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat* »[4] c'est ce que nous lisons dans le programme de 1e année secondaire.

D'autres innovations d'ordre pédagogique touchent même la relation enseignant/enseigné jugée trop longtemps unidirectionnelle ne donnant point aux interactions de type élève/enseignant et élève/élève. Donc, le système éducatif algérien rejoint le mouvement mondial et opte pour une pédagogie centrée sur l'apprenant. D'ailleurs, la pédagogie différenciée voit ses jours de bonheur dans cette réforme donnant plus d'opportunités aux apprenants de participer à la construction de leurs savoirs et leur savoir-faire.

[4]Programme de 1e année secondaire (tronc commun sciences technologie et tronc commun lettres) mars 2005 Alger : ONPS

Avant l'implantation de cette réforme, on adoptait une pédagogie entrainant un ennui aussi implacable pour les élèves que pour les enseignants. Elle imposait un modèle à observer accompagné de points de langue à étudier qui allaient permettre aux élèves de restituer le texte modèle. On reprochait à ces programmes ce manque d'innovations et de recherches qui devraient motiver l'enseignant et l'élève. Cette situation a nécessité, d'ailleurs, plusieurs enquêtes menées par des chercheurs dans le cadre de leurs thèses de Doctorat. Nous citons, à titre d'exemple, celle menée à partir de 2002/2003[5]et qui a tiré la sonnette d'alarme étant donné que 77% des enseignants interrogés estiment que la situation est en crise.

La réforme, quoiqu'elle soit critiquée, est venue remédier à la situation tant déplorée et surtout que le système éducatif n'a pas connu de changements depuis l'introduction, en 1981, de l'école fondamentale qui est considérée comme la source de tous les maux.

Nous allons, à présent, interroger les programmes et les finalités assignées à l'enseignement du français pré-universitaire afin de voir de plus près les principes directeurs de cet enseignement qualifié jusqu'à maintenant comme plus adéquat qu'auparavant.

I.1.1. Finalités de l'enseignement du français pré-universitaire

Cet enseignement/apprentissage de français se caractérise en grande partie par cette principale visée que s'est assignée l'école à savoir l'utilisation du français comme moyen pour inculquer l'éducation et de la citoyenneté chez les apprenants, en développant chez eux l'esprit critique, le jugement et, surtout l'affirmation de soi.

C'est dans le nouveau programme de français du secondaire[6]que nous lisons cette visée exprimée, clairement, dans les finalités.

« *La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :*

[5]Une enquête a été menée par F.Bouanani durant l'année scolaire 1998/1999 pour les besoins d'un mémoire de magistère avec un groupe de 100 enseignants de lycées

[6]Programme de 1e année secondaire (tronc commun sciences technologie et tronc commun lettres) mars 2005 Alger : ONPS

- *La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.*
- *Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.*

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- *L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.*
- *La sensibilisation aux technologies modernes de la communication*.
- *La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.*
- *L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. » (*Programme du MEN, 2006 :4*)*

En matière de programme, à la place des textes dits « fabriqués », sont préconisés, dans les manuels, les documents authentiques (documents sonores, extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, affiches publicitaires…) qui permettent aux élèves une immersion réelle dans la langue.

I.1.2. Qu'en est-il du texte littéraire ?

Quant au texte littéraire, il est introduit dans les nouveaux programmes, initiés en 2005, tout en servant, comme l'explique Benali.A dans son article paru dans la revue *Le Français aujourd'hui* nº178 (3/2012)

> *« un double objectif : il peut être utilisé à des fins linguistiques; c'est un moyen d'apprentissage par lequel les élèves peuvent explorer tous les possibles (phonétiques graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques). Mais il peut aussi être utilisé comme moyen et dispositif pédagogique pouvant assurer une médiation avec la culture étrangère ou intraculture. »*

Cependant, cette introduction du texte littéraire s'est trouvée noyée par l'introduction de tous les autres types de textes (argumentatif, scientifique, journalistique...). En effet, tout en misant sur l'approche communicative et par là, sur les besoins langagiers des élèves, le texte littéraire est reconnu dans ces programmes, dés lors, comme un simple document authentique. La priorité est donnée, d'ores et

déjà, à la communication. Cela a entrainé une certaine restriction de la spécificité du texte littéraire en le proposant comme un prétexte pour n'enseigner que les situations de communications auxquelles peut être confrontél'apprenant dans sa vie de tous les jours. Certes, ce qui est louable dans ces programmes est cette volonté de centrer l'enseignement sur l'apprenant. Cependant, ce dernier reste encore, à notre sens, un apprenant ayant une posture passive puisque son rôle se confine à la réception des textes littéraires sans en apprécier les spécificités. En ce sens, le texte littéraire reste encore un support réduit à n'enseigner que des situations de communication ou assurer l'effet « réservoir » selon les termes de Jean Peytard (1982), sans être accompagné d'une réflexion didactique méthodologique permettant de lui redonner sa place prédominante qu'il avait occupée à cet égard depuis cent ans (Legros, 1995 ; Reuter, 1996 ; Petitjean, 1990). On met l'accent sur le mode d'organisation et de fonctionnement du texte. C'est ainsi que les programmes conçus sont élaborés autour des points de langue très précis à faire acquérir aux élèves réunis sous forme d'unités ou séquences didactiques. Somme toute, le texte littéraire n'est étudié que comme modèle discursif avoisinant les autres modèles discursifs (prescriptif, argumentatif, informatif…)

Cette approche, à notre sens, réduit le rôle du fait littéraire et elle finit, somme toute, par induire en erreur l'apprenant qui *« risque d'en déduire que son statut (le texte littéraire) et sa fonction n'ont rien de spécifique »*(Albert MC et Souchon M, p149). Bien plus, cela contribue comme le souligne J. Peytard (1988 :12) *« à diffuser et renforcer une certaine idée de la littérature comme texte monosémique »* (1988, p12) et comme un texte qui ne peut être étudié que comme tout texte dit « authentique » en laissant passer ses autres dimensions notamment axiologique et esthétique au profit de la grammaire textuelle. Cette dernière, quoiqu'elle soit mathésique en matière d'explication du fonctionnement linguistique des textes, elle a contribué à minorer la place du fait littéraire en didactique du français langue étrangère.

I.2. L'enseignement du français à l'université : état des lieux et enjeux

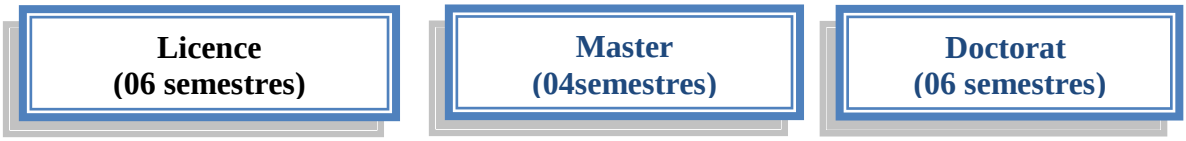
Concernant l'enseignement du français au niveau supérieur, plusieurs réformes ont été engagées. Nous citons celle promulguée en 1971- connue sous le nom de la

Réforme de l'Enseignement Supérieur (RES)- dont l'objectif primordial est le démantèlement de l'université coloniale et la démocratisation de l'enseignement supérieur tout en restructurant, profondément, le paysage de la formation supérieure afin de répondre aux défis tels : la mise à disposition d'une élite participant au développement du pays.

Cependant, la réforme la plus connue est celle dénommée le système L.M.D. Ce dernier est une formation universitaire, inspirée de celle en vigueur dans les Pays anglo-saxons tels : les Etats Unis, le Canada, la Grande-Bretagne, l'Australie, … ce système été introduit, progressivement, en application du décret exécutif n° 04-371du 24 novembre 2004. Cette réforme

> « *cherche à répondre à quelque impératifs dont les plus urgents sont de satisfaire la demandée économique et sociale en matière de compétences et de ne pas rester en marge du développement international et mondial*»(Kadi-Ksouri,L. Mabrour, A, Miled, M (2006)

C'est un système de formation supérieure préconisant une architecture des études en trois grades.



– **Licence (L) :** diplôme de niveau bac+ trois (03)

– **Master (M) :** diplôme de niveau bac+cinq (05)

– **Doctorat (D) :** diplôme de niveau bac+huit (08) qui sanctionne un travail de recherche dans le cadre d'une thèse.

Il convient de signaler que dans le cadre de ce système, la licence sanctionne un parcours de formation qui s'étale sur six (06) semestres, c'est-à-dire un parcours de trois (03) années.

La formation de licence est organisée sous forme d'un ensemble cohérent d'Unités d'Enseignant (UE) qui s'organisent à leur tour en une progression logique alliant l'orientation et la spécialisation.

Pour mieux définir les parcours de formation, une explication peut être utile à présenter. Les différentes phases de formation sont composées d'Unités d'Enseignement (UE) rassemblées en semestres d'études. De même, il est convenable de mentionner que dans chaque semestre, les étudiants sont censés assister à quatre cents (400h)[7] heures dans une période s'étalant sur 16 semaines (ie 25 heures par semaine). Il est à noter, également, que les unités d'enseignement dans toute offre de formation sont réparties de la manière suivante.

Les unités fondamentales(UEF) qui correspondent aux enseignements de base essentielles à la poursuite des études.

Les unités méthodologiques (UEM) qui permettent aux étudiants d'acquérir une certaine autonomie dans le travail afin d'élargir ses connaissances et de lui ouvrir la voix vers d'autres perspective de recherche.

Les unités découvertes (UED) qui permettent surtout l'approfondissement et l'orientation.

Les unités transversales (UT) qui permettent aux étudiants d'acquérir des outils tels que la langue, l'informatique…

Toutes ces unités d'enseignement sont mesurées en crédits correspondants à la charge de travail (cours, stages, mémoires…) requises afin que l'étudiant atteigne les objectifs de chaque matière[8]. Chaque semestre comporte 30 crédits ce qui résulte que chaque diplôme correspond à la capitalisation de :

180 crédits pour la Licence

120 crédits supplémentaires pour le Master

Quant au Doctorat, il s'obtient après 06 semestres d'étude et de recherche.

En licence, le parcours de formation est de base et comprend trois étapes d'enseignement

- *« une première étape couvrant les enseignements de base et de découverte communs à une famille de filière du domaine, elle constitue pour l'étudiant une*

[7] Il est à signaler que ce volume horaire était consacré dans les premier canevas de 2011/2012 avant celui du nouveau socle commun

[8] Art 7 de l'arrêté N°137 du 20 Juin 2009

étape d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire. Elle s'étale sur les deux premiers semestres de la formation ;

- *Une seconde étape d'approfondissement des connaissances de la filière choisie et d'initiation à la spécialisation. En général, elle concerne les 3ème et 4ème semestre de la formation ;*
- *Enfin, une troisième étape, réservée aux enseignements de spécialisation, couronnée par la rédaction d'un mémoire de fin d'étude ou par une présentation d'un rapport de stage, selon les objectifs de la formation* »[9]

Vu certaines incohérence constatées dans les anciens canevas, les responsables en l'occurrence les chefs des domaines réunis dans le cadre des CPND (Les Comités pédagogiques nationaux des domaines) se sont entendu à proposer une démarche dite (Socle commun) regroupant des unités d'enseignement avec des intitulés des matières communs pour tous les canevas proposés dans les toutes universités[10]

Nous présentons dans ce qui suit un tableau explicatif des unités d'enseignement proposées[11] dans les canevas du socle commun et les matières constitutives de chaque unité.

- Unités d'enseignement fondamentales

Unité d'enseignement	**Matière**	**Crédits**	**Coefficients**	**Volume horaire par semaine**		
				TD	**CM**	**TP**
UE fondamentale Code :UEF1.1 Crédits :10 Confficients :6	1-Compréhension/ production écrite	6	4	4h30	00h	00h
	2-Compréhension/ production orale	4	2	3h00	00h	00h
UE fondamentale Code :UEF1.1 Crédits :08 Confficients :4	1-Grammaire de la langue d'étude	4	2	3h00	00h	00h
	2-Phonétique corrective et articulatoire	2	1	1h30	00h	00h
	3- Initiation à la linguistique	2	1	1h30	00h	00h
UE fondamentale Code :UEF1.1 Crédits :04	1-Initiation aux textes littéraires	2	1	1h30	00h	00h

[9] Ces informations sont recueillies du *Guide d'élaboration des canevas de Licence et de Master* élaboré par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique téléchargé du site file:///C:/Users/IT-Doctor/Downloads/Documents/guide.pdf consulté le 10/10/2019

[10] On exclut de ces canevas mis en conformités ceux des Ecoles supérieure qui ont retenus leurs propres canevas.

[11] Nous avons décrit les unités d'enseignement du semestre I tiré du Programme des enseignements du socle commun de Licence (Domaine Lettre et lettre étrangères) 2014/2015.

Confficients :2	2-Culture (s) / Civilisation(s) da la Langue	2	1	1h30	00h	00h

- Unité d'enseignement méthodologique

Unité d'enseignement	**Matière**	**Crédits**	**Coefficients**	**Volume horaire par semaine**		
				TD	**CM**	**TP**
UE Méthodologique Code:UEM1.1 Crédits:4 Confficients :1	Techniques du travail universitaire 1	4	1	3h00	00h	00h

- Unité d'enseignement de découverte

Unité d'enseignement	**Matière**	**Crédits**	**Coefficients**	**Volume horaire par semaine**		
				TD	**CM**	**TP**
UE découverte Code :UEd1.1 Crédits:2 Confficients :1	Sciences sociales et humaines 1	2	1	00h	1h30	00h

- Unité d'enseignement transversale

Unité d'enseignement	**Matière**	**Crédits**	**Coefficients**	**Volume horaire par semaine**		
				TD	**CM**	**TP**
UE transversale Code:UET1.1 Crédits:2 Confficients :1	Langue(s) étrangère (s)1	2	1	1h30	00h	00h

Dans ces formations, il convient de signaler que l'évaluation est en faveur de l'étudiant. En effet une fois l'unité d'enseignement est acquise, elle passe pour être capitalisable au sein d'un même parcours de formation et transférable vers un autre parcours de formation comprenant la même unité d'enseignement. Cela permet la mise

des passerelles entre les différents parcours de formation et créent une mobilité des étudiants pour poursuivre leurs études dans d'autres parcours de formation proposées dans d'autres universités.

I.2.1. Finalités de l'enseignement du français à l'université

Dans une perspective idéelle, nous pouvons dégager des finalités qualifiées comme « institutionnelles » et assignées par l'Etat dans le continuum de sa politique.

> *« [Des] finalités sociétales par exemple avec des valeurs identitaires, ou avec des valeurs plus pragmatiques comme celles d'exercer une fonction ou un métier répondant par là aux aspirations individuelles et sociales lesquelles génèrent une image de soi positive » (Kadik.Dj, Bouasla.A, et al, 2016 :20).*

Alors, il s'agit, là, de deux types de finalités plus générales que l'on peut lire dans les discours de l'état représenté par le Ministère de l'Enseignement Supérieur : des finalités individuelles et des finalités collectives.

> *[…] le secteur de l'enseignement de l'enseignement supérieur a lancé une réforme des enseignements qui entend faire jouer à l'université un rôle central entre, d'une part, l'aspiration des citoyens, en particulier, notre jeunesse, à construire un projet d'avenir en bénéficiant d'une formation supérieure de qualité qui leur procurent les qualifications nécessaires à une bonne intégration dans le marché du travail et, d'autre part, la satisfaction des besoins du secteur socioéconomique dans sa recherche de compétitivité et de performance en lui assurant une ressource humane de qualité capable d'innovation et de créativité et en prenant une part active dans l'essor de la recherche développement »* [12]

Néanmoins, nous reconnaissons d'autres finalités exprimées par les didacticiens et qui sont liées directement avec l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Etant donné que le système éducatif, et l'enseignement supérieur, en particulier a connu plusieurs réformes, chacune de ces réformes confèrent à la langue française des statuts disant « provisoires » puisque ces derniers changent d'une

[12]Ce texte officiel est extrait du site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (R&D) http://w.w.w.mesr.dz/ensup.L.M.D.php consulté le 25/07/2017)

réforme à une autre. Le français ayant le statut d'une langue étrangère *« officiellement, le français a un statut de langue étrangère »* (Asselah. Rahal, 2007 :11) a deux finalités principales évoquées dans le *Dictionnaire de Didactique du Fle*, J.P.Robert (2008)

> *« La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue [...]. La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui inclut […] celle de toutes […] les composantes de l'acte de communiquer et de vérifier à travers les performances de l'apprenant de toutes ces composantes ont été acquises »*

Toutefois, ces deux finalités sont à adapter au département de français où l'objectif de l'enseignement du français dépasse ces deux finalités. Car, il ne suffit pas d'amener les étudiants algériens à maitriser ces deux compétences (linguistique et communicative) mais plutôt de les préparer à devenir des enseignants au primaire, au collège ou au lycée. De là, ils doivent, nécessairement, maitriser les deux compétences dans toutes les situations de communication auxquelles ils sont confrontés. Dans le descriptif du module « *Pratique sémantique de la langue* » et qui prend en charge l'enseignement de la langue, il est déclaré dans les objectifs qu'il est souhaitable de :

> *« Permettre aux étudiants la maitrise des règles et structures fondamentale du code de la langue française. Il s'agit là de consolider le niveau de langue de l'étudiant en réduisant les fautes les plus fréquentes en comblant les lacunes éventuelles, en précisant et enrichissant le lexique de sorte qu'il témoigne d'une maitrise de la langue absolument nécessaire à de futurs enseignants du secondaire et du supérieur »*[13]

I.2.2. Qu'en est-il de l'enseignement du texte littéraire ?

Pour ce qui est de l'enseignement du texte littéraire à l'université, il est à noter qu'il est proposé dans les deux systèmes d'enseignement universitaires à savoir l'ancien dit « classique » et celui de la réforme dit « L.M.D ». Mais avant de décrire sa

[13]Le descriptif du module est extrait de la maquette de licence de français de l'université d'Alger II objet de l'arrêté 90/219 en date du 21arrêtés 21/01990.

place et sa présence dans les modules et les matières proposés dans l'un et dans l'autre, nous préférons rapporter les trois attitudes pédagogiques ayant dominé, à un moment donné, l'élaboration des curricula littéraires.

I.2.2.1. Qu'en est-il des attitudes ayant présidé à la conception des curricula littéraires?

Nous pouvons, d'abord, rappeler que l'enseignement du texte littéraire était basé sur les textes canonisés de la fameuse collection de Lagarde et Michard, et quelques extraits des grands auteurs magrébins qui servaient de supports aux cours magistraux en vu d'illustrer les mouvements et les écoles littéraires dominant certains siècles.

Pour rendre compte des attitudes adoptées jusque là en milieu universitaire algérien, nous nous référons à l'article de Benramadane Farid (2011) intitulé « *Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme* » (Janvier 2011, p. 76-90) et qui ont présidé à la conception des curricula littéraires. En effet, « **le repli identitaire** » pour reprendre le terme qu'a employé M. Benramdane en qualifiant *« l'attitude traditionnaliste »* qu'ont adoptée les enseignants. Cette attitude consiste en grande partie en la restitution et la mémorisation des savoirs encyclopédiques. C'était là, l'un des objectifs assignés par l'université mis en l'avant pour former des lecteurs capables de mobiliser leurs connaissances sociohistoriques en vue d'expliquer la création de l'œuvre littéraire. Certains modules cités auparavant tels « **Au*teurs Français*** » et « ***Textes et Histoire*** » témoignent de cette attitude qui consiste en premier lieu à offrir aux étudiants de licence des savoirs relevant des courants littéraires auxquels appartiennent les auteurs étudiés et en précisant également les spécificités de chaque école littéraire afin de leur permettre de contextualiser les œuvres littéraires. Certes, il fallait souligner l'intérêt d'une telle approche qui a permis aux étudiants de retenir les dates, les grandes œuvres parues à certaines époques où les grands genres dominant certains siècles. Cependant, elle ne permet pas la coopération entre les étudiants dont le rôle est limité à être des récepteurs passifs s'interrogeant moins en moins sur la problématique du texte littéraire et sur ses conditions de production. Cette attitude est qualifiée d'« *attentiste, sans perspective* » (ibid), qui est préconisée au détriment d'une pensée rationnelle qui se voit évincée.

Le repli disciplinaire est la deuxième approche adoptée par les enseignants universitaires. Ces derniers, se spécialisant chacun dans son domaine de recherche, élabore des programmes plus proches à la discipline enseignée au détriment de la formation globale des étudiants. Le repli vers des spécialités comme nous préférons l'appeler, également, vient inspirer, donc, les enseignants qui reproduisent les anciennes pratiques pédagogiques, toutefois, en les revêtant de nouveaux savoirs théoriques dans l'intention de permettre aux étudiants d'adopter de nouvelles postures dans la lecture du texte littéraire. Le sceau de la narratologie va évincer celui de l'histoire littéraire et la rhétorique. Ainsi dans le module « ***Lecture critique »*** ou encore ***« Approche des textes »***, on mise sur l'étude des structures narratives tout en imprégnant les étudiants, grâce aux nouveaux outils critique, d'une lecture distanciée et objectivante afin qu'ils s'approprient le texte littéraire. Une étude dépourvue de tout contexte serait plus souhaitable qu'à *« se perdre dans les méandres de l'Histoire »* (Medjahed Lilla 2011). Les approches inspirées du structuralisme et du formalisme russe viennent remplacer celles dont les objectifs reposent sur les mouvements littéraires et l'histoire littéraire. L'étudiant sera amené à chercher l'effet du réel à travers les structures discursives et non pas à travers la vie des auteurs.

Cependant, et loin de critiquer cette attitude qui a contribué, à un moment donné, à la formation des étudiants dont certains enseignent, actuellement, dans les universités, nous pensons qu'un tel enseignement avec telles pratiques s'appuient en grande partie sur la connaissance de l'enseignant ce qui laisse peu de place à la lecture personnelle et au point de vue des étudiants. Du coup, cela favorise un certain ascétisme envers la littérature tout en maintenant davantage les étudiants dans un rapport extérieur avec le fait littéraire en leur proposant des activités, le plus souvent, de lecture analytique ou de rédaction de dissertation. Ces pratiques, quoiqu'elles aient de bons résultats auparavant avec des étudiants d'ancienne génération, il serait, à notre sens, illusoire de s'attendre aux mêmes résultats avec ceux de la génération actuelle qui s'investissent de moins en moins dans les études.

La troisième attitude est *« un comportement empirique, tâtonnant mais qui a l'avantage d'être prospectif »* (Benramadame. F, op cit). Elle refuse tout enseignement qui a recours à l'évidence ou à l'enfermement identitaire ou disciplinaire. Elle met en

valeur le principe que toute formation est un processus dynamique en transformation incessante. C'est pourquoi, elle privilégie les critères de tout esprit scientifique, universitaire : le sens de la critique, rigueur méthodologique et «*la conduite prospective* » (Lila medjahed, op cit)

I.2.2.2. Dans le système classique

Dans ce système d'enseignement et sur la base de l'Arrêté ministériel du 13 février 1976, le texte littéraire est appréhendé dans plusieurs modules qui s'étalent durant les quatre années du cursus : en première année, on propose le module « ***Lecture critique*** » dont le cours s'articule autour de deux axes. D'une part, à partir du schéma de la communication tout en tenant compte des modifications apportées par les travaux critiques récents, on répondra à trois questions :

Qui parle dans le texte ?

A qui s'adresse-t-on ?

A partir de quoi écrit-on ?

Et d'autre part, on initiera les étudiants à une réflexion sur le texte en fonction des trois couples suivants : texte et histoire, texte et société, texte et idéologie ;

Le module « ***Texte et Histoire* »** permet aux étudiants de balayer l'histoire littéraire du moyen âge jusqu'au XVII siècle.

Enfin, le module « ***Auteur Français*** » permet d'aborder le parcours de certains auteurs de ces siècles. Le cours doit replacer la production de ces auteurs dans son contexte (époque, mouvement, école). Ainsi les aspects fondamentaux seront vus à partir de lectures expliquées de passages importants ou d'exposés sur des thèmes ou des problèmes abordés dans l'œuvre, de commentaires littéraires et études d'ensemble rendant compte de la bonne connaissance des œuvres en question et permettant la mise en application des acquis des modules d'initiation théorique (Kridèche, 2015).

En deuxième année, on maintient les mêmes intitulés des modules tels que ***« Lecture Critique II »***, ***« Texte et Histoire II»***, mais en les complétant par deux autres modules. L'un prend en charge la littérature maghrébine intitulé « la littérature du Maghreb et du Tiers monde » et l'autre est intitulé « Littérature et Société ». Ce dernier s'inspirant des approches sociologiques du texte littéraire, propose une

réflexion sur le patrimoine culturel et décrit les conditions externes de production : Les problèmes de la diffusion, public, réception et gestion.

En troisième année, aux modules « ***Texte et Histoire III*** » et « ***Auteur Français*** » balayant cette fois-ci la littérature au XIXe siècle et « ***Littérature contemporaine*** » offrant un aperçu de la littérature au XXe siècle, s'ajoute celui du « ***Théâtre »***

Enfin, en quatrième année, à côté du module ***« Théorie de la Littérature*** » qui propose des réflexions théoriques sur le texte littéraire, sont proposés deux autres modules complétant la formation littéraire des étudiants à savoir « Littérature comparée », qui se propose d'initier les étudiants à la définition de la littérature comparée, de ses méthodes et de ses champs d'investigation, et « Didactique du texte littéraire » dont le cours se propose d'analyser les approches des textes littéraires et les différentes pratiques relevant de ces supports.

De cette répartition des modules, il ressort que les canevas que nous avons analysés dans le cadre de notre recherche correspondent à une Licence de lettres puisque la majorité des modules sont littéraires. Les concepteurs des programmes prétendent que les étudiants s'y inscrivant maitrisent, mieux, le français et n'ont point besoin d'enseignement de compétences langagières. Néanmoins, les étudiants aujourd'hui n'ont plus le même profil d'autrefois et du coup, ils ont une moindre maitrise du français. Par conséquent, ces programmes jugés très exigeants ne répondent plus aux attentes et aux besoins des étudiants dont les inscriptions se font plus par défaut que par choix. Cette situation est décrite par C. Chaulet- Achour qui disait que :

> *Les étudiants s'inscrivant en français n'avaient plus, pour le plus grand nombre d'entre eux, le niveau linguistique pour suivre une formation supérieure en français qui ne peut se réduire à une formation "français langue étrangère". Il était très difficile de transmettre un programme exigeant à des étudiants qui s'inscrivaient en français plus par défaut que par choix.* (Chaulet-Achour 2012 : 279)

Malgré les modifications apportées à ces programmes en introduisant des modules qui prennent en charge l'enseignement de la langue proprement dit, tels que

« ***Initiation à la linguistique*** » « ***systèmes grammaticaux*** » « ***lexicologie*** »… la crise persiste et les étudiants souffrent de beaucoup de difficultés qui laissent un bon nombre d'eux abandonner leurs études dès la première année.

I.2.2.3. Dans le système L.M.D

Il en va autrement dans le nouveau système L.M.D[14] qui propose des matières ayant, non seulement, des intitulés différents mais aussi des contenus différents.

En effet, en première année, une matière semestrielle intitulée ***« Initiation à la culture française*** » proposé puis relayé à celle des ***« Analyses des textes littéraires*** »

En deuxième année, deux autres matières sont assurées pour familiariser davantage l'étudiant au texte littéraire, nous faisons allusion aux « ***Approche des textes*** » et « ***Genres littéraires*** » dont l'objectif, pour la première est de doter les étudiants d'outils de critique permettant de lire les textes littéraires, et pour la deuxième, il s'agit de permettre aux apprenants la maitrise de la notion de genre.

En troisième année, on insiste, surtout, sur deux matières afin de compléter la formation des étudiants : « ***Littérature comparée »*** et « ***Théories de la littérature ».*** A cela s'ajoutent, les matières ***« Auteur français »*** et « ***Approche des textes II*** » qui sont maintenues dans certaines universités pour reconduire les mêmes contenus avec plus de détail.

I.3. La classe de littérature et l'enseignement du texte littéraire

En classe, l'enseignement littéraire était, longtemps, basé, comme nous l'avons évoqué, sur les textes et les extraits des auteurs classiques portant sur des éléments de l'histoire littéraire tels que les écoles littéraires, les mouvements ou les dates les plus marquantes d'une époque à une autre. Bien plus, on privilégiait, parfois, des méthodes d'analyses textuelles quant à la compréhension du fait littéraire. Ainsi des éléments issus du structuralisme comme le schéma narratif ont plus de chance d'être rappelés pour développer la compétence de lire le texte littéraire. A ces éléments, s'ajoutent des activités d'écriture scolaire telles que la dissertation et le commentaire composé qui

[14]Notre analyse des canevas du système L.M.D a été effectuée en 2011/2012 avant l'application du programme du "Socle commun" qui propose d'autres matières que celles proposées à la période au cours de laquelle nous avons recueilli nos données.

semblent permettre à l'étudiant de réfléchir sur le fait littéraire en convoquant toutes ses connaissances sociohistoriques et tout cela dans le but d'enrichir sa rédaction.

Par ailleurs, certains programmes ont introduit les œuvres complètes dans certains modules afin de suivre ce mouvement de libéralisation des cultures faisant. Ainsi, nous verrons *Jacques le fataliste* et *Le Père Goriot* dans le module « ***Auteur français*** » comme œuvres principales à étudier dans les deux semestres. Le Cid et le Rouge et le Noir dans le module ***« Texte et Histoire*** » Cette introduction a été très appréciée par les enseignants qui voient qu'il est temps de familiariser les étudiants avec la vraie lecture comme celle pratiquée en dehors de l'université. D'ailleurs, la majorité des étudiants commentent positivement cette familiarisation qui leur permet, selon eux, de sentir la lecture naturelle dont ils ont besoin. De surcroît, la plupart d'entre eux déclarent qu'il est rare de poursuivre la lecture d'un roman après en avoir lu, uniquement, un extrait.

Cependant, la formation de ces mêmes étudiants est, largement, dominée par le formalisme et le structuralisme que critique Langlade (2004 : 85-96) car ces approches réduisent la lecture des textes littéraires à des pratiques technicistes qui consistent à relever des champs lexicaux, repérer les passages insinuant l'Histoire française, identifier des figures de style ou rédiger une dissertation à partir d'un plan modèle tout en évoquant des dates ou des courants littéraires retenus lors des cours magistraux dispensés en classe comme dans le matière ***« Mouvements et tendances »***[15]**.** C'est là où le bât blesse, si nous pouvons nous permettre cette expression, et nous serons, en plein droit, de nous demander si toutes ces pratiques permettent une immersion réelle dans l'appropriation du fait littéraire ? ou elle permettent, encore, de stimuler *« le plaisir du texte »* tant prôné par R. Barthes (1973) ?

I.3.1.Le corpus littéraire

La question du corpus littéraire a attiré notre attention, et nous a amené à s'interroger sur le choix de ce corpus et sur quelle base s'effectue ce choix. Pour déceler bien les raisons ayant présidé au choix du corpus littéraire, nous formulons une question plus fondamentale, à notre sens, susceptible d'apporter des réponses. Quelle littérature enseigner ? Une problématique à laquelle sont confrontés les concepteurs

[15] Matière retenue dans l'ancien canevas LMD de l'université de Médèa en 2012/2013

des programmes au supérieur et qui se trouvent face à deux contraintes ; d'une part, ils doivent proposer des textes littéraires qui vont au diapason avec les finalités assignées par l'institution et, d'autre part, ils doivent se référer aux profils requis des étudiants sortant à peine d'un enseignement secondaire arabisé. La première contrainte est liée surtout, aux finalités qui sont de deux ordres : l'une est d'ordre axiologique et qui émanent des valeurs que l'on veut véhiculer ; l'autre est d'ordre épistémologique en rapport avec le savoir que l'on veut transmettre.

I.3.2. Pourquoi nos étudiants lisent de moins en moins des œuvres littéraires complètes en classe ?

De notre constat et celui de plusieurs enseignants sondés[16] que nous nous avons sur les pratiques de lecture des étudiants, il s'avère que les étudiants de Licence souffrent de beaucoup de difficultés dont la compréhension et l'interprétation du texte littéraire vient en premier lieu. En effet, nous avons posé la question « Pourquoi les étudiants de Licence ne lisent pas des œuvres littéraires complètes en classe ? ». A cette question, nous pouvons supposer, probablement, que la réponse réside dans le fait que les textes littéraires ne sont pas faciles d'accès par des apprenants maitrisant, encore mal, les codes inhérents aux textes littéraires. Si la lecture de ces derniers implique l'interprétation, alors la difficulté est au centre de cette pratique. Cette difficulté se développe et devient un obstacle qui entraine, dans la plupart des cas, les étudiants à abandonner la lecture pour ne s'intéresser qu'à d'autres pratiques. Certaines œuvres littéraires dont l'histoire, le vocabulaire ou la thématique sont ancrés dans des réalités sociales loin des références des étudiants peuvent, également, provoquer un découragement chez les étudiants qui se trouvent démotivés pour lire de moins en moins des œuvres littéraires en classe ou même en dehors de la classe. Certaines recherches, pour ne citer que celles menées par Dufays et Ledur (1994), de Rouxel (1996) et de Reuter (1992) rendent compte de certaines difficultés qui, pensons-nous, seraient identiques au cas de nos étudiants.

Nous en citons, à titre indicatif, les plus récurrentes :

[16] Il faut bien préciser que nous avons mené une enquête par questionnaire dans le cadre de cette thèse. Nous y revenons infra dans le chapitre « Pratiques enseignantes et représentations »

- Difficultés lexicales, syntaxiques et culturelles rendant plus difficile l'accès au sens littéral ;
- L'abus de réponses fondées sur des stéréotypes reçus ici et là ;
- Cette fausse représentation de l'acte de lire (le sens est inscrit dans le texte : seul l'enseignant le connait …)
- L'illusion référentielle ou le repli diégétique qui ne laisse point le lecteur distant dans ses interprétations.

Par ailleurs d'autres difficultés peuvent être, également, à l'origine de cette résistance des textes et que l'on peut qualifier d'éditoriales. C'est, en fait, le manque de connaissance « externes » sur les textes qui rend la tâche difficile pour un étudiant-lecteur

> *« non francophone à se situer dans l'institution littéraire où le texte littéraire est pris. Un lecteur français natif acquiert empiriquement et presque à son insu, les connaissances qui font qu'il lui est relativement aisé de situer une revue, une maison d'édition un ouvrage un auteur. »* (J.Peytard 1988).

Cela corrobore, bien évidemment, les résultats obtenus déjà par les chercheurs cités avant et confirme ces même difficultés qu'éprouvent un étudiant francophone ou non francophone.

Si ces difficultés peuvent expliquer, en partie, l'abandon des jeunes lecteurs en particulier les étudiants à l'université, nous estimons que certaines d'entre elles sont liées aux pratiques lecturales désuètes. Nous entendons par là celles qui n'encouragent pas la coopération entre les pairs et sont jugées unidirectionnelles puisque ces approches séparent la lecture de la compréhension tout en considérant le texte et le lecteur comme deux entités closes et tout à fait indépendantes l'une de l'autre. Contrairement à celles jugées plus coopératives insistent sur l'association des approches centrées sur le graphisme et sur le sens à la fois. Ces derniers modèles permettent et donnent plus de chance au lecteur d'être actif et coopératif. Reste, alors, à maintenir cette coopération que nous trouvons plus pratique pour une appropriation efficace des textes littéraires par les étudiants-lecteurs.

I.3.3. Pourquoi se contentent-ils du copier-coller lorsqu'il s'agit d'élaborer une fiche de lecture.

Certes, avant d'élaborer une fiche de lecture, les étudiants se trouvent amenés à suivre des modèles présentés ici et là : sur l'internet, dans des ouvrages de méthodologie ou même dans les travaux des enseignants qui leur servent jusque-là de références. Cependant nous avons constaté que ces fiches ne sont que du copier-coller légitimé par certains qui réclament leur authenticité et originalité car ils pensent avoir répondu aux points ritualisés par le modèle de fiche dont ils s'inspirent. Alors, les étudiants démunis du savoir[17]sur la littérature que l'on exige , recopient les travaux existant sur les sites qui leur offrent cette diversité de fiche de lecture élaborées par d'autres scripteurs dont l'objectif de ceux-ci est d'aider les étudiants et de leur épargner ce travail de recherche censé développer, non seulement, leurs écrits universitaires mais aussi leur permettre une immersion dans la littérature. Donc, il est plus judicieux d'examiner de plus prés leurs pratiques de lecture.

I.4. Les pratiques de lecture des étudiants et leurs limites.

Les pratiques de lecture des étudiants ont fait l'objet de plusieurs enquêtes menées par des chercheurs. Nous citons à titre indicatif celle menée par M.HadjMiliani et parue dans le journal El-Watan[18]. L'enquête en question a montré tout d'abord la faible appréciation de cette pratique qui arrive en quatrième position après le visionnement de la télévision, l'écoute de la musique et la pratique du sport. Cette faible dominance semble être, aussi, le cas dans certains pays tel que la France : l'enquête menée par (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999; Rouxel, 1996) en est un exemple qui a permis de mieux connaitre les habitudes personnelles et les intérêts de lecture des adolescents. Selon la première enquête, le tiers des enquêtés reconnait lire au moins un livre par mois et plus de la moitié affirme en lire deux par ans. Nous tenons à préciser qu'il y a eu un score plus supérieur par rapport à l'enquête menée en 1987 par l'Office national des statistiques et qui a estimé qu'un Algérien lisait en moyenne un livre par année (Hadj Miliani, ibid).

[18]C'est une enquête menée par Hadj Milani « Omar a tuer Dib », et publié dans le journal El-Watan du 04/01/2015 rubrique Art et Lettres.

Par ailleurs, l'enquête a permis également de savoir que le roman est le premier genre privilégié par la moitié des étudiants enquêtés. Ce choix se trouve concurrencé par d'autres genres telle la poésie privilégiée surtout par les filles (11.65٪) alors que les garçons (8.82٪) préfèrent lire les mémoires.

I.5.Les pratiques des enseignants et leurs limites.

L'enseignant de littérature se veut objectivant dans sa transmission du savoir littéraire. De ce fait, il mise sur ses connaissances littéraires pour enseigner un savoir sur la littérature portant sur les dates des grands mouvements littéraires ; la biographie des auteurs et son rapport à l'explication des textes littéraires. Ce sont là des éléments constituant encore des objectifs d'enseignement littéraire maintenus dans certains modules tels que ***« Mouvemen et tendance***[19] L'enseignant, et plus tard, les étudiants sont amenés à adopter une posture d'observateur considérant le texte littéraire comme un monument qui s'inscrit à la fois dans une perspective linguistique valorisant l'observation du langage et dans une perspective historique prenant le texte littéraire pour un objet d'histoire (Gérard Langlade, 2006). De telles orientations, quoiqu'elles permettent aux étudiants de s'approprier un savoir sur la littérature pouvant enrichir leur encyclopédie littéraire, maintiennent, toujours, ces derniers en dehors du fait littéraire. Ainsi, les œuvres littéraires telles que *Jacques le fataliste*, *Le Rouge et le Noir* ou encore *Le Cid* enseignées dans les modules ***« Littérature de la langue »***[20] ou***« Auteur français »*** sont considérées comme des documents historiques et le lecteur est amené à mobiliser ses connaissances sociohistoriques entourant les œuvres en question afin d'expliquer leur création. Dans un tel modèle d'enseignement littéraire incontournable, le point de vue de l'enseignant se veut dominant sur les représentations des étudiants qui, par la suite, abandonnent la lecture les textes littéraire pour cause de ne pas valoriser leur point de vue.

Par ailleurs, il nous semble que lire un texte littéraire exige qu'un lecteur convoque outre ses expériences sociohistoriques, ses expériences langagières et surtout socioculturelles afin de porter des jugements personnels sur des textes considérés souvent « opaques ». De telles compétences permettent, à notre sens, aux étudiants de

[19] Module maintenu dans le canevas de licence de français LMD 2014/2015 à l'université de Médéa.
[20] Module enseigné en licence de français LMD 2014/2015 (canevas de licence du département de français à l'université de Khemis-Miliana)

s'engager esthétiquement et réellement dans la lecture des œuvres longues. Par conséquent, ils se trouvent amenés à coopérer entre le texte et par la suite entre les autres lecteurs.

Or, la réalité est toute autre car les enseignants en classe proposent des activités n'encourageant point cet engagement personnel dans la lecture des œuvres littéraires.

I.6. Quels sont, donc, les obstacles de la lecture du texte littéraire en classe de langue ?

La lecture du texte littéraire reste encore un défi de taille non seulement en ce qui concerne son enseignement mais aussi en ce qui concerne les lecteurs qui trouvent beaucoup de difficultés pouvant être considérées comme de véritables obstacles. Ces derniers sont, le plus souvent, liés à la corrélation de plusieurs opérations relevant de la dimension épistémologique et praxéologique de la lecture. En effet, la lecture ne peut se comparer à la réception d'un message. D'où l'application du modèle de Jakobson sur la lecture littéraire reste encore à remettre en cause car ce schéma réduit le rôle et l'étude du fait littéraire en classe (Lebrun 1990). En termes de définition, la lecture est

> *« une opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intuition de lecture.»*.(Legendre, R. 2005 : 262)

Cette opération nécessite d'ailleurs plusieurs compétences allant de la construction de la signification à partir de la base du texte (le sens littéral) à la construction de la signification supposée par le lecteur grâce à ses connaissances personnelles (le sens inférentiel).

Si le lecteur n'a pas cette capacité de mettre en rapport ses deux opérations, il n'aura plus le « plaisir de comprendre ». Celui-ci suppose augmenter « le plaisir du texte », pour reprendre les termes de Roland Barthes (1973). En analysant les programmes proposés dans les modules littéraires à l'université algérienne, nous avons constaté que la compétence *« Lire les textes littéraires »* est liée beaucoup plus aux théories cognitivistes, narratologique, et aux théories de la réception. Cependant, les théories relevant de la narratologie, et surtout celles centrées sur l'objet texte, sont les plus présentes au détriment de celles centrées sur le jugement et les réactions du

lecteur. Cela explique l'intention des concepteurs de définir la compétence *« lire le texte littéraire* » comme étant une compétence relevant des pratiques objectivantes laissant les étudiants dans des analyses qui ne favorisent plus l'appropriation du phénomène littéraire (Ouellet, 2005)

I.7. Le manque d'appropriation

Le problème de notre recherche est comment amener les étudiants à s'approprier le texte littéraire. Il convient de rappeler que « s'approprier le texte littéraire » est compris dans le sens, non pas d'apprentissage, mais d'investissement personnel que fait l'étudiant-lecteur pour adapter le texte littéraire à soi et par là transformer ce même texte en expression de soi. Or l'enseignement du texte littéraire en classe, nous le rappelons, se base en grande partie sur les connaissances de l'enseignant qui s'attarde, beaucoup, sur les écoles littéraires, les dates marquant certaines époques d'où le travail de l'étudiant-lecteur est occulté ou négligé.

Par ailleurs, cette appropriation du texte littéraire, il faut le dire, est recherchée dans des dispositifs favorisant l'investissement personnel du lecteur qui adopte, à la fois, des approches favorisant une coopération orale et une coopération scripturale que l'on peut qualifier de subjectives mettant en avant les connaissances socioculturelles de l'étudiant-lecteur. Nous rejoignons, en ce sens, les propos de Serfaty-Garzon qui stipulent que « *l'appropriation est ainsi à la fois une saisie de l'objet et une dynamique d'action sur le monde matériel et social dans une intention de construction du sujet* » (2003, p. 27). Ce sujet n'est que ce lecteur coopératif impliqué oralement ou scripturalement dans sa lecture en vue d'une appropriation du fait littéraire.

Conclusion du chapitre I

Ce chapitre nous a permis de décrire le contexte situationnel dans lequel nous avons mené notre recherche à savoir Licence de français (LMD) 2011/2012. Nous avons mis en évidence, à travers une analyse des contenus, la place du texte littéraire dans les programmes pré-universitaire et universitaire. Ainsi, nous avons décrit l'enseignement du texte littéraire et ces caractéristiques dans les deux niveaux. Une analyse des modules des deux systèmes dits classique et LMD a été réalisée en vue de comprendre les contenus et les objectifs qui leur étaient assignés dans chaque système. Cette analyse a, par ailleurs, permis de constater que l'enseignement littéraire dans les deux systèmes bénéficie d'une part très importante dans les deux formations de licence grâce aux différents intitulés proposé et aux contenus riches ayant élargit, même, le corpus littéraire à la littérature maghrébine et à la littérature africaine d'expression française. Toutefois, cet enseignement littéraire dans les deux systèmes qui laisse croire qu'il s'agit d'une licence de lettres, est basé sur une approche traditionnelle valorisant ainsi l'histoire littéraire, les analyses technicistes que critiquent certains didacticiens de la littérature en l'occurrence Langlade (2004).

Dans le chapitre suivant, une analyse des théories de la lecture sera abordée en vue de constituer nos références théoriques dans ce travail de recherche.

CHAPITRE II

De la lecture à la lecture littéraire : fondement théoriques

«Le sens habite véritablement le texte comme une mystérieuse substance ; il est le fond de cette curieuse entité appelée forme et l'acte de lecture consiste à le dévoiler».

OTTEN, M in Méthodes du texte, introduction aux études littéraires, Ed. Duclot, Paris Gembloux, 1987. p.342

Introduction

Après avoir décrit le cadre situationnel dans lequel est circonscrite notre recherche, nous nous intéressons, à présent, au cadre théorique qui est constitué de plusieurs champs conceptuels que nous allons organiser en plusieurs sections allant de la discipline « Didactique des textes littéraires » et son évolution, aux théories de la lecture et de la lecture littéraire, de l'objet d'enseignement au lecteur et à sa coopération scripturale et orale avec ses pairs.

II.1. De la didactique des langues …

Depuis sa constitution en tant que discipline scientifique autonome, la didactique de la langue n'a de cesse à tenter de chercher à répondre aux besoins de l'apprentissage du français langue étrangère. On s'est vite rendu compte que les besoins des apprenants ne sont pas forcément les mêmes et, par conséquent, *« on ne peut enseigner le français aux Chinois ou aux Arabes comme on l'enseigne aux jeunes français »* (A.Seoud 1997). La didactique de la langue est venue donc réajuster cet enseignement qui dépasse la grammaire à laquelle on a accordé une grande attention. D'ailleurs, le passage de la « Linguistique appliquée », dans les années 70, à la didactique des langues explique le besoin de changer ce paradigme d'enseignement auréolé, longtemps, par la perspective linguistique. Si cet enseignement a donné de bons résultats avec des générations qui maintiennent toujours dans leur tête cette conception que les méthodes traditionnelles ont bien formé des étudiants et des élèves parlant parfaitement la langue, il serait plus illusoire de s'attendre aux mêmes résultats avec des générations en perpétuels changements. Plus encore, rien ne prouve que ces générations doivent leur réussite à ces méthodes puisque les recherches actuelles montrent qu'il existe d'autres paramètres très complexes qui peuvent intervenir dans la réussite scolaire.

Le souci de rénovation se fait sentir et on est en plein droit de repenser la didactique du français dont l'objectif est de mener une réflexion sur tout ce qui a trait à l'enseignement/apprentissage du français.

Un rapide coup d'œil sur l'évolution de la didactique des langues a permis, à Michèle Dabène (2008) de distinguer deux grandes périodes marquant la constitution et l'évolution de la discipline. Dans les années 70, on assiste à la théorisation du

champ de la recherche de la didactique des langues et aux tentatives de constitution du domaine de la didactique du FLE. Les interrogations épistémologiques ne semblent, encore, concerner que ce domaine et non pas les autres domaines (FLM /FLS). Ce n'est qu'en 1983 lors du colloque organisé par l'INRP à Sèvre que le domaine de la didactique du français langue maternelle (DLFM) émerge confusément et fait connaitre les principaux acteurs de l'Association internationale pour le développement de la DLFM qui verra le jour à Namur en 1986 (Dabène M.2008 :19).

Et dans le domaine du FLE, en 1972, deux esquisses de modélisation paraissent et marquent véritablement l'évolution de la discipline. L'une prônée par Dabène (1972) qui conçoit la didactique des langues comme une interface entre les disciplines de référence telles la linguistique, les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie et la classe de langue tout en articulant méthodologie, méthode, pédagogie, procédés et techniques. L'autre, se référant à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, est prônée par Galisson qui distingue ce qui relève de la linguistique appliquée concernée par la définition de la matière à enseigner et ce qui relève de la méthodologie de l'enseignement des langues concernées par la manière d'enseigner (M.Dabène 2008).

Les années 1980-1990 voient, quant à elles d'une part, un développement de références relatives à la grammaire de texte, à la linguistique acquisitionnelle, à la pragmatique, à l'analyse conversationnelle et aux interactions. D'autre part, un développement s'est traduit par l'élaboration de contenus d'enseignement destinés aux étudiants non francophones.

En s'appuyant sur la notion de texte et de discours, la didactique développe, rapidement ses travaux sur les typologies textuelles ou discursives sans qu'il y ait une détermination à priori des catégories des textes dits « littéraires ». Le corpus d'enseignement s'étend aux autres textes non littéraires (article de journal, texte scientifique…). Les dimensions axiologiques ou esthétiques se voient reléguées au second plan au détriment de la connaissance de la grammaire de texte. L'ensemble de ces travaux, pour intéressants qu'ils soient dans leur participation à s'approprier une connaissance linguistique du fonctionnement des textes, ont minoré le fait littéraire pour être traité au même pied d'égalité que les autres types de textes . Ce qui a, par

conséquent, suscité une réaction des didacticiens de la littérature pour revendiquer une didactique spécifique à la littérature.

II.2. A la didactique de la littérature et du texte littéraire

Quoiqu'elle se soit constituée en retard par rapport à d'autres branches de la didactique du français (Y. Reuter 1992), la didactique de la littérature vient donc réclamer sa spécificité. Et du coup, elle ne semble pas passer par le même chemin de la didactique du français étant donné qu'elle est associée à un contenu beaucoup plus culturel. En effet, *« [...] l'objet de l'enseignement de la littérature est beaucoup plus problématique que celui de l'enseignement de la langue, non seulement dans son étendue, mais encore, plus radicalement, dans sa nature. »* (Legros, 2005, p. 37). En 2000, à titre indicatif, plusieurs rencontres initiées par les chercheurs en didactique de la littérature ont été organisées pour revendiquer de plus en plus la place de la littérature. Une place qui n'a pas échappé aux fluctuations depuis la méthode « grammaire-traduction » où les textes des grands auteurs étaient considérés comme un passage obligé pour fournir le bel exemple du bon usage de la grammaire. Ensuite viennent les méthodes audio-visuelles qui écartent la littérature, cette fois-ci, au profit de la langue orale. Puis, viennent les approches dites communicatives où la littérature a connu un timide intérêt mais en concurrence avec les autres documents dits « authentiques ». Ce n'est que depuis quelques décennies et parallèlement aux approches actionnelles que la littérature a refait son retour avec une reconnaissance de la didactique de la littérature. Ainsi, on voit se multiplier plusieurs articles, plusieurs chapitres et plusieurs ouvrages ayant pour titre « *Pour une didactique de la littérature* ». A, Petitjean (1990) ; *La lettre de la DFLM*, n° 10 (1992) ; P. Yerlès & M. Lits (1992) ; *L'École des lettres*, n° 9 (1993, p. 109-150) ; A. Séoud (1997) ; la troisième partie de l'ouvrage de M.-J. Fourtanier & G. Langlade (2000)[13].

Tous ces travaux, reconnaissent la singularité du fait littéraire qui ne doit, en aucun cas, être cantonné dans cette conception typiquement classique le délimitant, ainsi, par son enveloppe textuelle, mais il est conçu comme un phénomène défini

[13]Nous nous sommes inspiré de l'article de Bertrand Daunay intitulé « Etat des recherches en didactique de la littérature » pour décrire cette évolution de la didactique de la littérature. Revue française de pédagogie n° 159, avril-mai-juin 2007, p. 139-189

aussi par l'activité coopérative et interprétative du lecteur qui va lui *« prêter un sens qui ne correspond ni à l'intention de l'auteur […] ni au contexte historique de l'écriture* » (A.Seoud, 1997, p15).

Plusieurs raisons étaient à l'origine de l'émergence de la didactique de la littérature entre autres, la volonté de remédier à la situation de l'enseignement littéraire longtemps dominé par le formalisme des études littéraires et ses dérives technicistes : la lecture était en ce sens réduite à des relevés de signes visibles, le plus souvent des phénomènes syntaxiques et lexicaux. A cette volonté s'ajoute, le renouveau théorique qui a touché plusieurs domaines, entre autres, le domaine des études littéraires. On passe dés lors de la primauté accordée jusque là au texte et à ses fonctionnements formels à la primauté donnée au sujet lecteur de ce texte et aux phénomènes de réception. Cette nouvelle conception est le fruit de plusieurs travaux qui confirment, d'ailleurs, que la source productrice du sens n'est pas uniquement dans le texte ou l'intention de l'auteur mais aussi chez le lecteur qui actualise le texte en lui conférant un sens loin d'être cantonné aux seules explications de l'enseignant liées davantage aux analyses formelles. Ce renouveau théorique, pour rappel, a suscité de nouvelles orientations dans la conception de la littérature en lui conférant, désormais, une définition phénoménale sans être cantonnée dans la conception structurale. Dès lors, on conçoit l'œuvre littéraire comme un phénomène ayant un caractère « ouvert » et « dynamique » plaçant ainsi le lecteur coopératif et l'auteur comme parties prenantes dans ce rapport de connivence culturelle. Tous ces éléments théoriques orientent, donc, la didactique de la littérature vers une discipline qui réclame, de plus en plus, son autonomie.

II.3. Au commencement était le texte littéraire

Le texte littéraire est l'objet d'étude de notre recherche. D'ailleurs, il constitue, le document sur lequel nous travaillons notre dispositif. Cependant, est-il possible de définir le texte littéraire ?

Loin de nous la tentative de donner une réponse toute prête à la question. Tentative ô combien périlleuse![14] Il serait judicieux de délimiter le cadre de cet objet en lui

[14] Kadik Dj reconnait, d'ailleurs, cette difficulté de définir le texte littéraire.

conférant certaines considérations théoriques que nous allons prendre en compte dans notre recherche. Il faut signaler que la notion de texte est polysémique et l'étude du champ de la notion est problématique (Kadik. Dj 2004 :130) car elle ne présente pas un consensus entre les théoriciens de la littérature. Certains proposent des pistes de traitement du texte qui n'échappent pas, tout compte fait, à nos considérations. M. Kadik regroupe, dans sa thèse (2002), les trois conceptions de la notion de « texte » que nous trouvons très intéressantes à évoquer.

Une conception de nature linguistiques présente dans la citation de DUCROS et TODOROV [15] (1972 : 375)

> *« En termes hjelmsvien, le texte est un système connotatif, car il est second par rapport à un autre système de signification. Si l'on distingue dans la phrase verbale ses composants phonologiques, syntaxiques et sémantiques, on en distinguera autant dans le texte sans que cependant ses composants soient situés au même plan ».(DUCROS et TODORV* cités par Kadik,Dj 2004

On voit, là déjà, l'aspect linguistique de la conception qui mise sur ses composants linguistiques.

Par ailleurs, si certains limitent son application à l'énoncé écrit et aux matériaux linguistiques, d'autres ouvrent les frontières vers une conception sémiotique en tenant compte d'autres aspects non-linguistiques en utilisant des codes et des langues qui ne sont pas naturelles. Les propos de Bakhtine vont dans ce sens et déclare que

> *« si l'on prend le texte au sens large d'ensemble cohérent de signes, les sciences de l'art, elle aussi (la musicologie, la théorie et l'histoire des arts plastiques) traitent de textes (les produits de l'art*) (Bakhtine cité par Kadik.Dj, 2003)

Telle est, également, la conception des deux sémioticiens Greimas et Courtés qui déclarent que

> *« les deux termes -texte et discours- peuvent être indifféremment appliqués pour désigner l'axe syntagmatique des sémiotiques non*

linguistiques : un rituel, un ballet peuvent être considérés comme texte ou comme discours » (Greimas et Courtès cités par Kadik.Dj, 2004)

Le texte peut désigner, dans une autre conception, une œuvre littéraire :

« *L'emploi pour (œuvre littéraire) ne semble s'établir qu'au XIXème siècle. en même temps qu'une valeur extensive assimilant un objet culturel interprétable à un texte,[...]* » (cité par Kadik. Dj 2003*).* Même R. Barthes ne se démarque pas de cette conception en assimilant le texte à la littérature :

« On ne peut, en droit, restreindre le texte à l'écrit (à la littérature). Sans doute la présence de la langue articulée (ou si l'on préfère : maternelle) donne à cette production une richesse plus grande de signifiance […] ». (cité par Kadik, 2003)

Ce qui nous intéresse dans cette dernière conception, c'est cette spécificité de pluralité qu'a évoqué R. Barthes et qui constitue à notre sens une spécificité qui n'échappe pas à nos considérations théoriques dont nous tenons compte dans notre recherche.

De ces trois conceptions, il ressort avec plus de détails que le texte peut être résumé en ce qui suit :

- Conformément à un usage aujourd'hui bien établi, il est comme une chaine linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle (K. Canvat)
- Tout texte est le produit d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques. Le matériau linguistique n'est donc que l'une de ses composantes. L'autre est tout ce que lui apporte son énonciation et, d'une manière générale, son contexte (Maingueneau cité par K. Canvat).
- Tout texte a une visée pragmatique (distraire, émouvoir, faire rire, informer…) il est une action discursive. (K. Canvat)

Par conséquent, le texte est un objet complexe, ouvert et instable. On ne peut, en ce sens, perdre de vue ses déterminations contextuelle, sociales, idéologiques, historiques… (K. Canvat)

II.4. Lecture du texte littéraire.

Le texte comme *« unité communicative de rang supérieur* » (Bronckart 1996) sollicite une coopération en terme gricien qu'il est judicieux de favoriser en classe.

Cette coopération se réalise en premier lieu à l'aide de la lecture. Cette dernière est un concept qui a longtemps été perçu uniquement comme un processus visuel consistant à déchiffrer des signes scripturaux. Or, ce concept est polysémique ce qui nous rappelle la polysémie du texte dont nous venons de parler. Il peut désigner, entre autres conceptions citées précédemment à savoir un processus visuel mais aussi une activité de coopération.

La lecture d'un texte tient compte, le plus souvent, de plusieurs aspects : aspect historique, linguistique, sémiologique ou même sociologique donnant un caractère scientifique au discours de coopération qui en résulte.

La médiation idéologique peut, aussi, faire partie de cette activité de coopération. C'est ainsi qu'un enseignant lit un texte pour communiquer les idées véhiculées par le scripteur.

En didactique, le concept de lecture accepte, lui aussi, un double sens : lecture-compréhension et l'activité métatextuelle qui en résulte. A l'école, on enseigne la lecture par étape en commençant évidemment par la lecture déchiffrement jusqu'à lecture méthodique et la lecture analytique.

Transposée en classe, la lecture fait intervenir, évidement, plusieurs paramètres qui n'existent pas en lecture littéraire ordinaire.

En lecture didactique, cette pratique est soumise à une temporalité qui varie d'une part selon l'importance de l'enseignement (technique, général, littéraire) qui, par conséquent, obéit à une « *périodisation* » thématique annuelle axée sur des compétences à installer. D'autre part, elle est soumise à :

> « une *temporalité du cours lui même qui nécessite, lui aussi, une périodisation à l'intérieur du cours un temps qui se subdivise en lecture magistrale silencieuse, orale et un temps d'activités métatextuelle et métalinguistique. » (*KADIK.Dj, op.cit : 440).

II.4.1. Les théories de la lecture

Giasson fait remarquer que *« l'une des différences les plus marquées entre l'ancienne et la nouvelle conception de la lecture réside dans le rôle du lecteur dans la compréhension* » (Giasson 2004 : 05) car le rôle de celui-ci se limite à repérer ou pêcher du texte le sens institué par l'auteur. Une telle conception a laissé le lecteur en posture passive vis-à-vis de la réception du texte. Autrement dit, le lecteur cherche le sens du texte et le transpose dans sa tête en croyant qu'il est seul et unique. Plusieurs modèles de lecture ont été développés à partir de recherches descriptives ou expérimentales menées auprès des apprenants. Et ceci dans le but de rendre compte de l'analyse mentale qu'effectue le lecteur pendant la lecture. Ce sont là des tentatives menées par les chercheurs en vue de déterminer les différents facteurs mis en œuvre dans le processus d'élaboration du sens et leur importance dans l'acte de lire. Cependant, il est digne d'intérêt de parcourir l'évolution de l'acte de lire conçu jusque là comme un processus de *« construction de sens »* mettant en premier lieu le rôle actif du lecteur (Giasson, 1990).

Pendant longtemps, et dans l'approche traditionnelle qui s'appuyait sur l'hypothèse qu'il existe une structure universelle des langues que sont les mots (le vocabulaire) et qui font la différence entre elles, l'acte de lire consistait à établir des correspondances entre langue maternelle et langue étrangère par le biais de traduction (C.Cornaire, 1991) ou encore dans d'autres approches se limitait à savoir oraliser des abécédaires en s'entrainant à enseigner le rythme, l'intonation au détriment de la compréhension du message.

Ces modèles de lecture ont été regroupés et communément appelés « du bas vers le haut » (bottom-up) « du haut vers le bas » (top-down) et « interactif » (interactive). Ces deux premiers sont qualifiés de modèles « unidirectionnels »

II.4.1.1. Les modèles de lecture « unidirectionnels »

II.4.1.1.1. Le modèle « du bas vers le haut »

Appelé en anglais « bottom-up », ce modèle est centré sur le code. Tout en s'appuyant, principalement, sur les signes graphémiques, le lecteur interprète les éléments d'information contenus dans les unités de base. Ce modèle a prévalu dans les années 70 à une époque où l'acte de lire consistait à identifier des mots écrits, les mettre en relation dans des phrases pour enfin les oraliser.

A envisager les choses ainsi, le texte et le lecteur se trouvent indépendant l'un de l'autre en parlant, dans ce cas, d'une conception dualiste du rapport lecteur texte (Weaver.C, 1985 cité par Hébert.M, op cit).

II.4.1.1.2. Le modèle du « haut vers le bas »

Au contraire du premier, on accorde de l'importance aux structures de connaissances du lecteur. Ce modèle s'appuie, principalement, sur le principe que la compréhension est un processus d'élaboration et de vérification. Le lecteur se fait une idée générale (l'hypothèse) sur le texte (par anticipation) puis il parcourt le texte pour vérifier ses hypothèses (vérification) enfin il capte les indices visuels permettant de confirmer ses hypothèses (confirmation). Voilà un modèle qui selon Smith dans *Understanding Reading* (1982) repose sur les informations non visuelles sur les connaissances du lecteur. Goodman va dans le même sens et affirme que la lecture est un jeu d'essai et d'erreur où le lecteur choisit dans les signes graphiques les plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses (1985). Cette nouvelle conception de la lecture est née sous l'influence des théories de la communication et du modèle psycholinguistique (Pearson, 1984 ; Germain 1991). Les signes graphiques ne suffisent pas pour construire du sens. C'est le contexte déterminé par les connaissances du lecteur qui le permet.

II.4.1.2. Les modèles de lecture interactionnels

Contrairement aux premiers modèles jugés trop unidirectionnels, les modèles interactionnels tentent d'associer lecture et compréhension en même temps. Autrement

dit, ils situent la compréhension dans l'interaction entre les approches centrées sur le sens et celles centrées sur le code (Rumelhart 1978).

Cette réconciliation entre les deux modèles est donc l'originalité du modèle interactif qui, tout compte fait, tient compte des interactions possibles entre les systèmes de niveau inférieur et supérieur. C'est-à-dire, le lecteur pour évaluer la signification des mots fait appel à plusieurs sources d'information aussi bien graphémique, lexicales, morphologiques, syntaxiques qu'à des connaissances relevant du fonctionnement et l'organisation des textes. (C.Cornaire 1999).

II.4.1.2.1. Le modèle propositionnel de Kintsh et Van Dijk

Notons que ce modèle est le plus cité en lecture. Il trouve son origine dans les travaux des psychologues du langage Walter Kintsh et Van Dijk. Dans ce modèle qui tient compte des processus cognitifs du lecteur et du fonctionnement des textes à la fois, on postule que le lecteur actif regroupe les informations (propositions sémantiques) en unités significatives pour augmenter la quantité d'informations traitées (Kintsh et Van Dijk 1978, cités par Hebert M, 2003). Le lecteur adopte plusieurs stratégies l'amenant, à la fois, à se construire une représentation mentale du texte loin d'être l'équivalent du texte, ni même un résumé ou une synthèse. Ainsi, il procède par élimination, condensation, comblement des espaces blancs par des inférences puisées dans ses connaissances antérieures. C'est une pure analyse prédicative qui met en évidence, à partir d'une tâche de rappel libre d'une séquence narrative, quelles « macropropositions » sont constituées (par effacement, intégration et construction) [Van Dijk 1997] en cours de la lecture.

Pour ce faire, les deux chercheurs font joindre les propositions obtenues par inférences à la base de texte propositionnelle comportant la totalité des « micropositions ». Cela permet au lecteur de prédire par ce processus d'analyse propositionnelle, quelles informations ont plus de chance d'être rappelées.

Il est à noter que le lecteur se construit « *une représentation mentale* » selon ses limites cognitives et le degré de cohérence du texte (Denhière 1985 cité par Hébert M, ibid). Cette représentation reste une construction personnelle du lecteur (Pierre, 1997)

qu'il peut partager ou négocier avec ses pairs lors des activités de coopération que nous préconisons.

A envisager les choses comme ainsi, les lecteurs augmentent leur efficacité de traitement de texte et augmentent le coût cognitif.

II.4.1.2.2.Le modèle théorique des schèmes

Le modèle théorique des schèmes ou des schémas se range, également, dans cette catégorie des modèles interactifs. Ce modèle mise, surtout, sur la connaissance des lecteurs et leur structuration. La théorie des schèmes est née de l'interaction des connaissances antérieures du lecteur et le texte. Elle est inspirée des travaux de Stanovich (1980) et Rumelhart (1980) qui conçoivent, tous les deux leurs premiers modèles. Dans son article Schemata: *The Building Blocks of Cognition*, Rumelhart précise que

> *(…) les schémas sont des structures de données pour représenter des concepts génériques stockés en mémoire. Il y a des schémas qui représentent nos connaissances à propos de divers types de concepts sous-jacents aux notions d'objet, de situation, d'événements, de séquence d'événements, d'action et de séquence d'actions.*(Rumelhart. 1980:34 cité par Hébert, 2003.)

En termes plus simples, le schème est un groupement structuré de connaissance qui représente un concept particulier, par exemple, un objet, une perception, une situation, un événement, une série d'actions, etc. Ainsi l'exemple de Carrel et Eisterland (1983 :557-558) permet de saisir mieux la notion.

Ex : le policier a fait signe à l'automobiliste de s'arrêter.

Le lecteur se référant à ses connaissances antérieures sélectionne les schèmes

a- *Un policier dirige la circulation et fait signe à un automobiliste.*

b- *Un automobiliste va trop vite*

c- *Le policier et l'automobiliste se connaissent* (Cité par Cornaire. C,1999)

A ces interprétations s'ajoute un certain nombre d'idées non-visuelles mais qui viennent à l'esprit telles que le décor, le carrefour, la route, le policier qui lève la main, l'automobiliste qui freine …

Dans cet exemple, nous remarquons l'importance de cette théorie dans la construction de la compréhension et le rôle crucial de la connaissance antérieure du lecteur. Ce dernier se construit des modèles personnels de sa représentation du monde extérieur sous forme de schémas et qui fonctionnent comme des canevas ou échafaudages conceptuels de base (M.Hebert 2003)

II.4.1.2.3.Le modèle théorique de l'image mentale

Quoiqu'il ait un rôle complémentaire et non essentiel (Denis 1989) dans la compréhension, le modèle l'imagerie mentale améliore la qualité de celle-ci. La compréhension est définie comme processus par lequel n'importe quelle expérience sensorielle est représentée dans la mémoire de travail de l'individu (Mac Innis et Price 1987). D'ailleurs, une recherche menée auprès des élèves ayant bénéficié d'un entrainement à l'imagerie mentale montre que ces élèves sont plus capables d'identifier mieux les illogismes dans un texte que ceux n'ayant pas subi cet entrainement (Gambrel et Bale 1986). C'est ainsi qu'elle apparait comme faisant partie de l'éventail de processus de lecture qui, selon Long et al, interviendrait de plusieurs façons en lecture.

- *Elle augmentait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles.*
- *Elle faciliterait la création d'analogie ou de comparaison.*
- *Elle servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture.*
- *Elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire (Giasson 2005 5^{e} tirage)*

Cependant, la capacité de se représenter des images mentales est trop individuelle. Car chaque individu crée ses images mentales qui diffèrent les unes des autres tout en visualisant des passages descriptifs ou narratifs.

Il reste à signaler que Long et al (1989) distingue deux types d'images mentales qui peuvent intervenir dans la compréhension : des images mentales spontanées

portant sur des aspects d'élaboration et des images mentales élaborées, d'une manière consciente, qui sont d'ordre des processus métacognitifs. Ce deuxième type d'images mentales est jugé indispensable puisqu'il amène le lecteur à être plus attentif au texte.

II.4.1.2.4. Les grammaires de récit

Si les images mentales peuvent aider les lecteurs à affiner leur compréhension en augmentant chez eux cette capacité de mémoire de travail, la connaissance des structures sous-jacentes aux histoires peut, également, jouer un rôle non moins important dans la compréhension. En effet, plusieurs recherches en grammaire de récit ont démontré l'influence de la connaissance des structures canoniques du récit sur la compréhension (Mander et Johnson, 1977 cités par Hébert op cit)

Définie comme un système de règles permettant de décrire les parties composant une histoire et la façon dont elles sont organisées (Giasson 1995), la grammaire de récit, initiée par un enseignement explicite, enrichit, par conséquent, « l'horizon d'attente » des lecteurs qui anticipent certaines étapes. Car ces mêmes lecteurs constituent leurs attentes déjà présentes dès le préscolaire et les développent au fur et à mesure qu'ils identifient de nouvelles structures narratives. Or, il est à signaler que certains récits ne présentent pas tous les éléments et toutes les étapes qui peuvent, parfois, être à peine mentionnées ou encore absentes. Par conséquent, ces écarts par rapport à la forme canonique ont pour corolaire une réception des récits plus difficiles et qui laisse dire que les récits moins conventionnels sont plus difficiles à retenir (Fayol, 1985 ; Denhière, 1984). Plus le récit est moins proche de la forme canonique, plus le coût cognitif de traitement du récit est plus grand. Kintsh et al (1977), pour leur part, expliquent cette difficulté de compréhension et de rappel par les conventions culturelles des lecteurs.

Néanmoins, il faut préciser que la compréhension des récits repose en grande partie sur les inférences surtout de nature sociale plutôt qu'encyclopédique. Nous pouvons prendre à notre compte cette hypothèse et supposer que la lecture des récits en groupe et en coopération permet une meilleure appropriation.

II.4.1.2.3. Le modèle interactif de Giasson

Jocelyne Giasson conçoit l'acte de lire comme un processus interactif entre trois variables à savoir le lecteur, le texte et le contexte

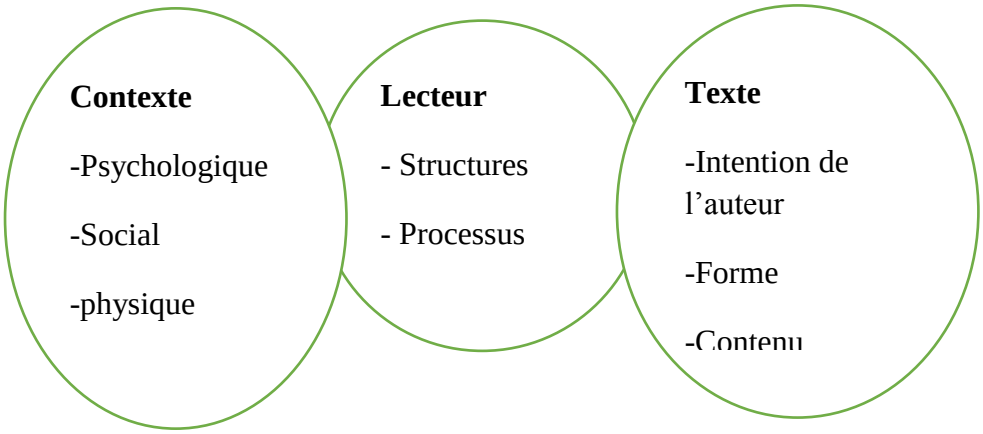


Figure n°01 Modèle de la compréhension en lecture (Giasson, 1999)

Dans ce modèle de lecture, la variable « *Lecteur* », considérée comme la plus importante et la plus complexe, comprend les structures qui renvoient aux connaissances et attitudes du sujet lecteur (ce qu'il sait et ce qu'il est) ainsi qu'aux processus de lecture qui renvoient aux habiletés qu'il met en œuvre pour aborder un texte (ce qu'il fait). En effet, le lecteur possède des connaissances sur la langue (d'ordre phonologique, syntaxique, sémantique …) et des connaissances sur le monde (d'ordres idéels tels que les représentations et les stéréotypes). Ces dernières constituent les connaissances antérieures auxquelles le lecteur pourrait intégrer les nouvelles connaissances provenant du texte qu'il est en train de lire.

La variable « *Texte* » concerne le document à lire, dans sa matérialité, considéré sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la forme et le contenu du texte. Tous ces aspects peuvent faciliter ou compliquer l'acte de lire.

La variable « *Contexte* » fait référence aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment de l'acte de lire. Ce contexte est à la fois psychologique (l'intention de lecture, les motivations, l'intérêt pour le texte…), social (les formes d'interaction enseignant/apprenant, apprenant/apprenant…) ou enfin physique (conditions matérielles telles que le temps, le bruit, la présentation matérielle du texte à lire… (Giasson1999 :7).

En développant encore davantage la variable « *Lecteur* », Jocelyne Giasson distingue cinq processus qui revoient aux habiletés mises en œuvre par la lecteur au moment de la lecture :

- Les microprocessus qui servent à identifier, à reconnaitre et à sélectionner les mots dans une phrase.
- Les processus d'intégration qui servent à établir des liens entre les phrases.
- Les macroprocessus qui aident le lecteur à comprendre le texte dans son entier. Ainsi le lecteur dégage les idées principales pour arriver à l'idée générale.
- Les processus d'élaboration qui permettent aux lecteurs d'émettre les hypothèses et les prédictions ou produire des inférences non prévues par le texte.
- Les processus métacognitifs concernent, surtout, les processus de régulation qui permettent aux lecteurs de gérer leur compréhension et de se rendre compte de ses processus de lecture, de la perte de la compréhension…

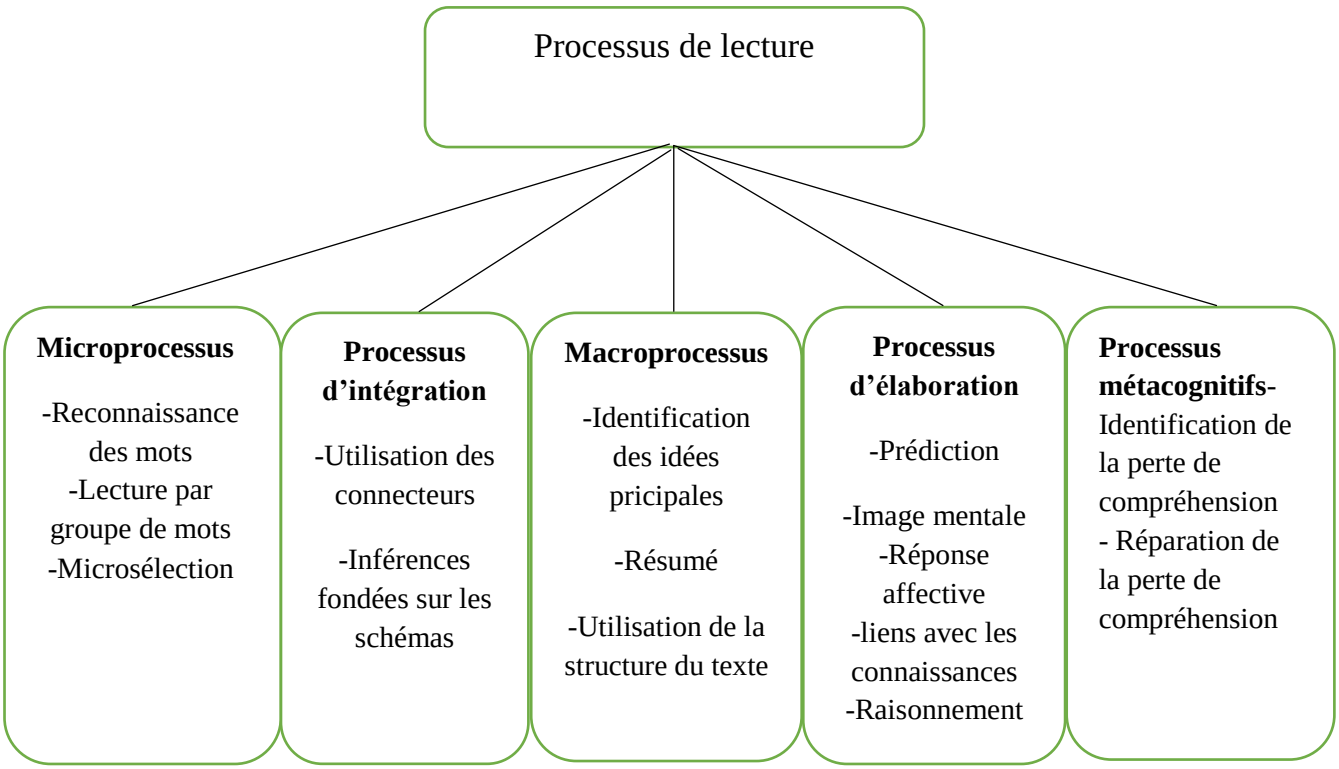


Figure n°02 Les processus de la lecture et leurs composantes (Giasson, 1999 :16)

II.5. Lecture littéraire comme mode de lecture du texte littéraire

Une didactique propre à la littérature et au texte littéraire doit être fondée sur la spécificité du fait littéraire. Une spécificité qui apparait de ce fait dans le mode de lecture que l'on adopte pour le littéraire. En ce sens, la première conception de la lecture littéraire l'arrime à la prise en considération préalable du texte littéraire (J.L.Dufays 2002), ou une autre conception qui renvoie, intrinsèquement, à la nature de la réception du texte comme le souligne Annie Rouxel (2011)« *le fait de lire littérairement un texte littéraire* »(Annie Rouxel,2011). Le qualificatif « littéraire » fait allusion au caractère « littéraire » que confère la lecture au texte. Dans ce cas, le lecteur est amené à émettre des jugements de valeur « riche » où « [il] *s'astreint à mobiliser une diversité de critères et d'axiologie.* (Jean-Louis Dufays, 2013).

Loin de créer une *« hiérarchisation implicite des textes*»[16], la lecture littéraire semble être le mode le plus approprié pour lire le littéraire afin d'en célébrer les virtualités.

II.5.1. En amont des théories de la réception

Avant d'apporter des éléments de définition à la lecture littéraire, il nous semble pertinent de présenter les soubassements théoriques[17] auxquels se réfèrent les chercheurs en didactique. Notons, tout d'abord, que les théories de la réception ont été d'un grand apport dans la création de la notion. Ainsi, verrons-nous les travaux des trois grands théoriciens de la Réception : Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco et ceux d'un théoricien de la lecture littéraire à savoir Michel Picard. Il est à noter, également, que grâce à ces théories, le lecteur redécouvert est placé au centre de l'activité critique.

II.5.1.1 Hans Robert Jauss et « l'horizon d'attente »

Son analyse développée dans son ouvrage « *Pour une esthétique de la réception »* (Jauss. H.R, 1978) dont on n'arrête pas de parler, offre un grand intérêt aux chercheurs. Après avoir critiqué l'histoire littéraire qui s'est toujours tenue à étudier

[16] Précisons que Daunay au contraire des autres auteurs se soucie moins de définir « la lecture littéraire » que de dénoncer son caractère flou. Il l'accuse de créer une hiérarchisation implicite des textes, cité par J.L Dufays

[17]Nous reprenons l'essentiel de l'article de Annie Rouxel « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » qui insiste sur les apports de quatre figures emblématiques de ces théories de la réception (Rouxel, 2004)

son objet à partir de deux instances : l'auteur et le texte, il focalise son intérêt sur la troisième instance : le lecteur. Cette instance est plurielle et dynamique dans la synchronie se posant, ainsi, le problème de la diversité culturelle[18]. Une autre diversité dans la diachronie est liée principalement à « l'historicité » du lecteur. En effet, chaque époque a son champ référentiel dans lequel, chaque lecteur inscrit le texte afin de construire sa lecture. C'est ainsi que Jauss décrit l'attitude du lecteur à partir du concept d'« horizon d'attente »

> *Même au moment où elle parait une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'informations[...] d'annonces de signaux –manifeste ou latent- de références implicites de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception. Elle évoque des choses lues, met le lecteur dans telle ou telle disposition [...] attente qui peut à mesure que la lecture avance, être entretenue, modulée, réorientée [...] selon des règles de jeu par la poétique explicite ou implicites des Genres et des styles »* R.H.Jauss (trad) Gallimard Cité par M.C. Albert et M. Souchon 2000 p41

Précisons que la connaissance de ces règles de jeu se nourrit par les lectures antérieures du lecteur. Plus elles sont étoffées et nombreuses, plus son horizon d'attente est riche. Cette même attitude est développée dans une perspective sémiotique chez Eco qui parle de « scénarios intertextuels ». Pour lui, *« Aucun texte n'est lu indépendamment de l'expérience que le lecteur a d'autres textes »* (Eco 1985). Dans cette même perspective, Jauss parle d'« *écart esthétique* » un concept propre au texte littéraire se lisant, ainsi, comme une marque de ses caractéristiques. Certaines œuvres littéraires respectent l'attente du lecteur et coopère avec lui alors que d'autres déjouent cette attente en transgressant les règles des genres que le lecteur s'attend à ce qu'elles soient respectées tout le temps.

II.5.1.2. Wolfgag Iser et la création du lecteur

Dans son ouvrage *L'acte de lecture* W.Iser expose sa théorie qui repose sur deux idées principales :

[18] Les maisons d'édition tiennent compte de cette particularité (Minuit et Gallimard en sont l'exemple)

- L'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte : elle doit s'intéresser aux conditions de constitution du sens.
- Il existe, inscrit dans chaque texte, *« un rôle du lecteur* » « une structure textuelle d'immanence du récepteur » qui constitue «*le lecteur implicite* » (Dufays et al, 2005)

Ainsi, Iser reconnait que *« l'auteur et le lecteur prennent […] une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle de jeu »* (W.Iser 1975). Le lecteur sollicité par « *les lieux d'indétermination* » pour reprendre les termes de Leerstelle, recrée le texte. Toute œuvre met en place une représentation de son lecteur qui oriente sa réception et dirige sa lecture. Ainsi, il s'autorise en colmatant les *« blancs* » à créer de nouvelles interprétations.

II.5.1.3 Umberto Eco et la coopération interprétative

Dans son ouvrage « Lector in fabula », Umberto Eco (1979) nous invite à concevoir l'acte de lire comme « *coopération interprétative* ». Alors, il souligne l'incomplétude du texte conçu comme *« tissu d'espaces blancs d'interstices à remplir qui vit sur la prévalue de sens qui est introduite par le destinataire »* (U. Eco, 1979 : 66 cité par Kadik,op cit). Pour Eco, le texte est destiné à être actualisé, l'auteur prévoit un « *lecteur modèle* » capable de coopérer à cette actualisation. Ce « *lecteur modèle* » est défini comme :

> *« Un ensemble de conditions de succès ou de bonheur établies textuellement qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel »U.Eco, 1979*

Donc le lecteur « coopère » et construit la signification immanente des « *structures discursives* » et « *structures narratives* » prévues par le scripteur (l'auteur). Ce dernier, à l'aide des indices textuels glissés dans le texte stimule la compétence encyclopédique du lecteur pour réussir « *la communication littéraire* » ou « *le pacte de lecture* ».

Par ailleurs, Eco distingue les textes dits « *fermés* » qui programment l'interprétation en répondant à l'attente du lecteur et les textes dits « ouverts » qui ouvrent le champ à la sémiosi illimitée.

En analysant la nouvelle d'Alphonse Allais *Un drame parisien,* il explique cette distinction. Parce qu'il a trop « coopéré », le lecteur a émis de fausses inférences en s'appuyant sur un « *scénario intertextuel stéréotypé* » qui l'a induit à « *l'échec interprétatif* ». Ce dernier est à prendre, cependant, comme un échec interprétatif toléré qui peut procurer un plaisir de lire puisqu'il ne porte pas atteinte au moyen narratif du texte.

II.5.1.4. Michel Picard et sa théorie du « jeu »

Contrairement aux théories précédentes qui s'intéressent au lecteur théorique, M. Picard, dans son ouvrage *Lecture comme jeu* et dans une perspective psychanalytique, s'intéresse au lecteur réel empirique. L'idée qui a retenu les didacticiens est que tout lecteur s'incarne en multiplicités d'identités et de postures.

Pour Picard (1986) « *le vrai lecteur a un corps, il lit avec* ». Sa conception de lire est fondée sur la théorie du *« jeu* » qui se présente sous deux formes en reprenant la distinction qu'a faite le psychanalyste Winnicott entre « *playing* » et *« game ».*

- Le « playing » désigne les jeux de rôle et l'identification à une figure imaginaire
- Le « game » désigne, quant à lui, les jeux de règles à caractère réflexif comme le jeu d'échec.

Ainsi, Annie Rouxel (2004) synthétise dans son article « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » les trois instances lectrices que Picard distingue dans son ouvrage *La lecture comme jeu*:

> *Ainsi, **le liseur** est la personne physique qui maintient sourdement le contact avec le monde extérieur, **le lectant** désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et **le lu** renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions si bien que l'on peut dire que la personnalité du lecteur est " lue.(A. Rouxel, 2004)*

Ces trois instances interfèrent en un jeu de « *participation* » et de « *distanciation* ». Impossible de lire sans entrer dans un jeu de rôle et impossible de lire en ignorant le jeu et ses règles. En ce sens le « *liseur* » et le *« lu* » fondent la posture de « *participation* » et « *l'investissement fantasmatique* » du lecteur ; quant au

« *lectant* », il prend du recul pour instaurer une distance avec le texte. Toutes ces instances nourrissent le plaisir de lire chez le lecteur qui oscille entre ce jeu de « *participation* » et de « *distance* ».

Ce modèle qui a marqué les nouvelles théories de la lecture, a été repris et revu par Vincent Jouve (1993). A la différence du modèle de Picard, Jouve renonce à l'instance de « *liseur* » qu'elle considère peu opératoire, divise la posture participative entre l'instance du « *lu* » passif et du « *lisant* » actif, maintient la posture distanciée de l'instance « *lectant* ».

II.6. La lecture littéraire

Tout ce soubassement que nous venons de présenter est l'origine de l'émergence da le concept de « lecture littéraire ». Cette dernière reste encore problématique puisqu'elle est, toujours, en quête d'une définition accueillie à l'unanimité. Elle nous rappelle, d'ailleurs, la problématique du texte littéraire dont la définition reste liée, finalement, à des prises de position de certains théoriciens ou à des décisions institutionnelles (G.Genette, 1982). Passée de préconcept[19] (Y. Reuter 1996) au concept (Dufays 2002 ; Dufays et Daunnay 2007), la lecture littéraire semble être, à minima, définie et sa définition semble être acceptée par l'ensemble des chercheurs didacticiens ou littéraires.

Néanmoins, il reste à préciser que chaque théoricien la conçoit selon l'angle de vue qu'il préfère adopter. Le concept de « *lecture littéraire* » est qualifié comme un « *régime* » (M. Marghescou, 2009) ou un « *mode* » (K.Canvat, 1999) qui confère au texte son caractère littéraire (Annie Rouxel, 1993). Nous allons, à présent, présenter les principaux modèles retenus jusque-là pour leurs caractéristiques centrées davantage sur le lecteur.

II.6.1. Le modèle de Dufays

Ce modèle repose sur trois modélisations distinctes selon qu'elle privilégie la distanciation, la participation psychoaffective ou le va-et-vient dialectique (Dufays 1994).

[19] Lors de sa participation au colloque de Louvain 1995 intitulée « La lecture littéraire en classe de français » Y.Reuter déclarait que « la lecture littéraire » est une abstraction, un préconcept »

II.6.1.1. La lecture littéraire comme « distanciation »

Cette première conception est fondée sur la distanciation qui peut être comparée le plus souvent à la lecture herméneutique de Rifaterre (1982) à la lecture pseudo-référencielle de Stierle (1979) ou « *la coopération interprétative* » d'Eco (1985).

Dans son ouvrage *Le concept de littérarité*, Marghescou, n'employant pas encore le concept de « lecture littéraire », se contente de décrire la manière dont le lecteur littérariserait les textes en faisant appel à une triple opération : suppression de la valeur anecdotique, manifestation de ses valeurs symboliques et activation maximale de sa polysémie (Dufays 2002). Cette « littérarisation » va de pair avec l'accès à la symbolisation d'activités cognitives et culturelles variées (Dufays 2002)

II.6.1.2. La lecture littéraire comme « participation »

Il semble que la posture de « *la lecture distanciée* » permet au lecteur une sensibilisation et un attardement sur le fonctionnement du texte lui permettant de développer le sens de sa réception esthétique.

Cependant, dans « *la lecture participative* » le lecteur adopte une autre posture qui lui permet, cette fois-ci, de vivre une expérience imaginaire. C'est ainsi qu'il s'incarne en personnages pour participer au déroulement de l'histoire. Il s'abandonne à « *l'illusion référentielle* » grâce à son implication psychoaffective dans les référents du texte. Cette posture de lecture est comparée, le plus souvent, à la lecture littéraire heuristique de Riffaterre ou de ce qu'Umberto Eco appelle l'utilisation du texte (Eco, 1985) ou encore à la posture de M. de Certeau (1985) qui conçoit l'acte de lire le littéraire comme « *braconner* » dans la marge des pratiques de lecture socialement établies et donc, s'approprier librement les textes (M.de Certeau cité par Dufays 2007).

Quant à Postlaniec, dans son essai de (1992) *De la lecture à la littérature*, il met au premier plan le plaisir, l'étonnement et l'admiration que les textes suscitent chez les lecteurs. A cette conception de la lecture qualifiée « *littéraire* », on associe d'autres valeurs telles que la lisibilité (l'unité, la cohérence de la conformité aux codes génériques du rapport à la réalité, de la conformité éthique et de la référencialité (Dufays 1991 : 91).

En didactique, cette conception a permis la valorisation des réceptions spontanées, la mise en cause des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun (Dufays 2002).

Cependant, il faut noter que prises séparément, la lecture « *distanciée* » et la lecture « *participative* » présentent des limites. Donc, ni l'une ni l'autre ne parait en mesure de revendiquer, à elle seule, l'appellation de « *lecture littéraire* ». Ce qui a amené, par ailleurs, J.L.Dufays à proposer un autre modèle de lecture qui intègre les deux postures à la fois.

II.6.1.3. La lecture littéraire comme « va-et-vient »

Cette troisième conception met en tension les deux conceptions de lecture présentées précédemment. Elle trouve son origine chez Picard qui la développa, dans son ouvrage *Lecture comme jeu* en 1996[20]. Lire littérairement consiste à adopter une posture « *distanciée* » et une posture « *participative* ». C'est ainsi que le lecteur active au maximum les tensions axiologiques permettant aux lecteurs de s'approprier les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fonctionnalité) (Dufays 2006, 2007).

II.6.2. Le modèle de Langer

Ce qui a retenu notre attention dans le modèle de Langer (1990) est cette centration sur le lecteur. Langer insiste sur cette idée que l'interprétation d'un texte résulte d'une construction évolutive (Envisionment)[21]. C'est-à-dire que celle-ci continue d'évoluer pendant et après la lecture, à la lumière des discussions entre pairs d'autres lecture ou de toute autre modification du contexte (Hebert 2002).

Cette conception de l'interprétation des textes a permis de distinguer la lecture courante de la lecture littéraire. Cette dernière est dynamique puisque le lecteur est amené à changer sa perception du texte au fur et à mesure que sa lecture évolue selon les « horizons d'attentes » possibles.

[20] Nous avons présenté sa théorie en (II.5.1.4)

[21] Un terme anglais employé par M.Hebert dans sa thèse. Elle le définit, dans le glossaire, comme le résultat d'une construction progressive ou évolutive.

A l'inverse, la lecture courante est stable puisque l'objectif fixé au départ reste le même et ne risque guère de changer de piste.

Langer a proposé un nouveau modèle de lecture que M. Hebert a résumé dans un tableau allant des éléments essentiels à la dernière phase de distanciation critique.

Phase 1	C'est la phase où le lecteur établit un contact initial avec le monde du texte en en identifiant les éléments essentiels à partir de ses connaissances antérieures et de ses expériences et aussi des indices de surfaces du texte (genre, structure, contenu, langage etc)
Phase 2	Elle est la phase d'immersion dans la fiction. C'est une phase de construction de l'interprétation où le lecteur élabore le sens à partir de ses premières impressions. Il est question alors de la motivation des personnages , la causalité des actions ;etc.
Phase 3	Elle est la phase d'appropriation et de mise au point personnelle. c'est une phase où le lecteur prend du recul pour faire la mise au point de ses interprétations et les développer en repensant à ses premières impressions à sa vie personnelle, à celle des autres et à la condition humaine en général.
Phase 4	Elle est la phase d'objectivation de l'expérience. C'est une phase de distanciation critique où le lecteur réfléchit à ses propres réactions, à son expérience de lecture en tant que telle et évalue aussi le contenu du texte sa structure, sa portée et les liens avec les autres textes et ce à partir de connaissance littéraires apprises.

Notons bien évidemment que le modèle Langer insiste sur les connaissances du lecteur dont l'interprétation évolue par l'intégration des résultats de chaque phase (M.Hebert 2002).

II.6.3. Le modèle heuristique de Canvat

Ce modèle se base principalement sur quatre postures de lecture (M.Hebert 2002) A comparer avec celui de Dufays (1996) dont nous avons présenté les principales

notions « *participation* » et de « *distanciation* », on constate l'ajout d'une posture 1/« réception –concrétisation ». Elle consiste, en premier lieu, en un cadrage établi en s'aidant du paratexte, puis remplissage des lieux d'indétermination enfin vient l'étape d'émission des hypothèses de sens. A cette posture succèdent les trois postures qui restent soit 2/ l'explication/interprétation 3/ l'appropriation 4/ l'évaluation. [22]

De tous ces modèles présentés ci-dessus, il ressort que la notion de lecture littéraire est née sur la base d'une « *réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension du texte permettant d'ouvrir dans la lignée de Roland Barthes (1970) une perspective à la lecture plurielle »* (Daunay 2007 : 168).

A cette réévaluation du lecteur, nous ajoutons la coopération avec le texte. Si le texte est un produit « *inachevé* », un « *ensemble d'indéterminations du sens* », seule la lecture et la coopération du lecteur peut le transformer en système ordonné de significations.

Il reste à noter que, comme le précise M.Hébert (2007), la lecture littéraire est une notion complexe et multiple. Elle fait appel à plusieurs modes de lecture : lire pour comprendre et interpréter, lire pour le plaisir de s'évader et de vivre une expérience imaginaire de langage, lire pour évaluer, critiquer un objet d'art de lecture (Leenhardt 1980 ; Langer 1990 ; Dufays, Gemmenes et Ledur ; Canvat 1999)

De là apparait, également, l'apport des modèles qui résident dans la prise en compte importante de la subjectivité du lecteur et cette volonté de dépasser l'opposition traditionnelle entre la lecture participative ou ordinaire et la lecture distanciée ou experte. En ce sens on peut reprendre à notre compte la définition de Anne Vibert qui propose une conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée (lecture vécue intimement dans l'identification et ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmastiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse élaborant des significations rationnelles (Anne Vibert 2011).

[22] Manon Hébert a bien décrit, dans sa thèse (2003) ces modèles de lecture dont nous nous sommes inspirés pour élaborer notre cadre théorique.

II.6.4. Modèle transactionnel de Serge Terwagne Sabine Vanhulle Annette Lafontaine

Le modèle transactionnel[23] prôné par Louize Rosenblatt (1978) a inspiré plusieurs chercheurs et didacticiens de la lecture (M.Hebert 2003,2004 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine 2006). Ce modèle dont l'objectif premier est de mettre en tension la compréhension, la participation (émotion , l'interprétation et critique) accorde plus d'importance aux dialogues pour la construction progressive des interprétations (M.Hébert 2004).

C'est à partir de cette volonté que les trois didacticiens en l'occurrence Terwagne, Vanhulle et Lafontaine ont développé un dispositif didactique : le cercle littéraire. Ce dernier entend, selon les mêmes chercheurs, permettre aux lecteurs d'apprendre ensemble à interpréter et à construire les connaissances à partir de textes littéraires (Terwagne et al 2006,2008 2e édition).

Il est à noter que dans le modèle transactionnel, Rosemblatt distingue deux postions possibles du lecteur. Une position qualifiée d'« esthétique » et qui relève de la sphère privée et émotionnelle de la lecture en train de se dérouler

> « *c'est le flux des impressions fugaces, réminiscences, des instants de jubilations d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusions ou de conflit avec le texte et ce qu'il alimente dans la conscience du lecteur* »(Terwagne, Vanhulle et Lafontaine 2001, p18).

La seconde qualifiée d' « *efférente* » est orientée vers l'utilisation du texte une fois la lecture est achevée. Elle consiste à transmettre une information, proposer un résumé, discuter et communiquer sa lecture avec autrui. Rosemblatt précise, par ailleurs, que seuls les lecteurs compétents peuvent adopter les deux positions indépendamment l'une de l'autre. De même, Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2001) précisent que les deux positions ne concernent pas spécifiquement un genre de texte ou un autre. Cela vaut, également pour la position « *esthétique* » qui n'est pas l'apanage

[23] Le mot « transactionnel » est emprunté à la théorie de Rosemblatt (1994) selon laquelle le préfixe « trans » renvoie à l'idée d'une traversée, d'une réciprocité, d'une transformation.

de la littérature et il en est de même pour la position « *efférente* » qui n'est pas l'apanage des textes informatifs.

On peut lire un texte littéraire en développant de nouvelles connaissances mais aussi on peut lire un documentaire en étant sensible au style choisi avant même d'utiliser sa charge référentielle et informative.

Tels sont, donc, les enjeux recherchés par ces didacticiens en mettant en place le dispositif didactique : le cercle littéraire. Car ce dispositif permet, en ce sens, au lecteur de vivre, pleinement, les deux positions, voire de passer en alternance l'une et l'autre. Il reste à préciser, à l'instar, de ces didacticiens que la densité des transactions, le degré d'engagement du lecteur dépend, également, du texte *« de son ouverture des blancs qu'il offre à l'imagination du lecteur »* (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine 2001 :19) sans pour autant se laisser emporter par les interprétations fantasmatiques.

En examinant, encore là, sa valeur intime et sociale, la lecture offre au lecteur des moments où « [il] *se met à l'écoute du texte pour en percevoir le sens littéral et faire les inférences qu'il lui suggère »*. (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 :p19).

Par ailleurs, ces didacticiens évoquent deux mouvements de transactions que le lecteur effectue lors de l'acte de lire. Celui qui va du texte au lecteur et celui qui va du lecteur au texte. Le premier mouvement de transactions s'intéresse à la couche de sens littéral autrement dit, à ce que dévoile le texte explicitement et de sens inférentiel, cette fois-ci ce que dit le texte implicitement et que le texte en apporte des indices.

Quant au second mouvement, il concerne l'engagement du lecteur à travers ses réponses personnelles. « *Ces dernières peuvent être affectives créatives ou critiques dépassant ainsi les processus de la compréhension littérale ou inférentielle pour s'engager dans l'appréhension esthétique des textes* » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine ; 2001 :p23).

Selon toujours ces mêmes didacticiens, une véritable lecture transactionnelle doit être fondée sur :

- *Le recours au groupe et aux interactions sociales.*
- *Des projets de lecture motivants.*

- *Un étayage*[24] *soutenu de la part de l'enseignant.*
- *Un guidage des apprentissages par l'enseignant* »(Terwagne et al 2001, p :25)

II.6.5. Les postures de lecture chez Dominique Bucheton

Quant à D. Bucheton, elle compare les postures de lecture à des modes intégrés que peut adopter le lecteur selon la tâche de lecture, ses enjeux et les spécificités du texte. Ainsi, elle distingue cinq postures[25] :

- **Posture 1 :***« Le texte-tâche »*. Le lecteur appréhende le texte en répondant aux questions qui lui est posées sans aucun investissement cognitif ou subjectif. Ses écrits ont l'apparence d'une tache scolaire dépourvue de signification car une lecture incomplète ou superficielle liée au refus ou à la non-implication dans la tache.
- **Posture 2 :** *« Le texte-action »*. Le lecteur s'implique dans l'histoire racontée jusqu'à ce qu'il prenne les personnages pour des personnes réelles. Il participe à l'histoire et adopte la posture du « *lu* » selon Picard en acceptant d'entrer dans l'illusion fictionnelle. Le lecteur « [joue] *le jeu de fiction* » (Bucheton, 2000) pour exprimer son émotion tout en se référant à son système de valeur sans pour autant confondre la fiction avec la réalité.
- **Posture 3 :** *« Le texte-signe »*.Dans cette posture, le lecteur n'a plus affaire avec les personnages et leurs actions mais, plutôt, avec les idées de l'auteur. Le texte devient énigme et fable ; le lecteur y cherche le sens grâce au questionnement sur soi et sur son rapport aux autres.
- **Posture 4 :** *« Le texte-tremplin »*. Le lecteur se sert du texte pour aller à d'autres réflexions plus personnelles. Alors, le texte qui devient un prétexte suscite des questions auxquelles le lecteur tente de répondre en argumentant et en dialoguant avec les autres.
- **Posture 5 : «** *Le texte-objet »* ou *« lettrée »*. Cette posture est rapprochée à l'instance « *Lectant* » de M. Picard. Le lecteur prend du recul pour analyser le

[24] Le concept d'étayage est proposé par Bruner qui le décrit comme un ensemble d'interventions par lesquelles l'adulte aide l'élève à réaliser ce qui ne pourrait pas faire seul. (Terwagne et al 2001 pp 24-25)

[25]Bucheton définit le terme *« Posture »* comme un « schème préconstruit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tache » (Bucheton, 2000).

texte de manière objective : son style, ses formes,.. Il interroge, même, la manière dont le texte s'y prend pour construire sa signification. C'est une véritable critique d'un lecteur expert.

II.6.6. Le modèle de lecture de Gérard Langlade et Nathalie Nacelle : lecture activité fictionalisante

En définissant l'activité fictionalisante comme :

> « […] *des déplacements de fictionalité auxquels il [le lecteur] procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par lecteur »* (Langlade, 2004 :1)

Langlade s'intéresse à la lecture singulière du lecteur qui émane de son activité créatrice (imageante et imaginante) laquelle lui permet d'ancrer la fiction dans son imaginaire. Le lecteur élabore des points de rencontre entre l'imaginaire de l'œuvre et son imaginaire tout en s'appuyant sur ses référents culturels et sur ses connaissances antérieures. Pour clarifier encore bien cette notion, les deux chercheurs déterminent cinq sous-activités de fictionalisation qu'ils associent à l'acte de lire

- **La concrétisation imageante**

Elle se réalise grâce à l'attitude du lecteur qui *« complète l'œuvre en puisant dans les fichiers d'images issues de son expérience des lieux du monde et de sa lecture iconographiques* » (Langlade, 2008 :49). Autrement dit, le lecteur se crée des images mentales au moment de la lecture qui, selon Langlade, apparait *« comme un hologramme qui naît de la superposition de la projection de l'imaginaire du lecteur sur l'œuvre et du reflet que l'imaginaire renvoie sur le lecteur »* (2008 :4).

- **La cohérence mimétique**

Comme son nom l'indique cette deuxième sous-activité est liée à la mimésis[26]. Le lecteur établit des liens cohérents entre les évènements racontés dans le texte et le réel. Bayard parle de cohérence par la mimétique (2002). C'est-à-dire le lecteur

[26] La mimésis, pris dans son sens le plus large, est une représentation du réel ou une expression esthétique du monde. Aristote l'a associée à la tragédie uniquement. Socrate l'a associée aux Arts. Mais la mimésis a été attribuée, par la suite, à l'art fictionnel dans son ensemble.

actualise et interprète les actions, les décisions, et les motivations des personnages en fonction de sa vision du monde.

- **L'activité fantasmatique**

Cette activité peut être assimilée à la posture de lecture « *Texte-action* » de Bucheton que nous venons de citer (supra). Le lecteur se laisse plonger dans « *la scénarisation des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire* » (Langlade ; Lacelle, 2007 :55). Dans ce sens, nous pensons que, quoiqu'elle soit individuelle, l'activité fantasmatique peut agir sur le collectif puisqu'une coopération fantasmatique pourrait naitre, également, grâce aux partages des expériences personnelles de chacun des lecteurs dans « *un jeu-fantasme* » (Picard, 1986).

- **La réaction axiologique**

Au contact de *« son système de valeur avec le contenu de l'œuvre* » (Langlade, 2008 : 52), le lecteur émet un jugement moral sur les personnages. Ce jugement s'élabore, à la fois, en fonction des valeurs personnelles et collectives. Ainsi, l'activité fictionalisante affecte les personnages, leurs actions mais aussi les idées et les valeurs liées intrinsèquement avec la société dans laquelle évolue le lecteur.

- **L'impact esthétique**

Cette activité fictionalisante est liée à la subjectivité du lecteur face au style du texte. Le lecteur apprécie les formes textuelles, le style d'écriture de l'auteur, …

Ces cinq activités fictionalisantes théorisées par Langlade et Lacelle constituent des références qui nous permettent de comprendre et d'analyser les cheminements interprétatifs qu'un lecteur entreprend quand il lit une œuvre. Nous avons évoqué ce modèle de lecture de par son intérêt à la subjectivité des lecteurs au moment de la coopération afin de voir comment celle-ci s'effectue, s'exprime et s'organise dans un cercle littéraire.

II.7. L'évaluation de la lecture littéraire : difficultés et cadre de références

Nous avons consacré ce point à l'évaluation qui semble être, dans la foulée, des chercheurs en l'occurrence Pierre Sève et Séverine de Croix[27] comme incontournable de la recherche sur l'activité de lecture en didactique du texte littéraire.

D'une part, l'évaluation est nécessaire dans l'élaboration de l'épistémologie de la recherche en didactique de la lecture littéraire. D'autre part, elle sert comme un outil indispensable à la formation des lecteurs coopératifs. Cependant, pour nécessaire qu'elle soit, l'évaluation présente plusieurs problèmes et difficultés auxquels l'enseignant est confronté[28].

Se pose, avant tout, le problème de définition de la lecture littéraire. A quelle définition de la lecture littéraire se réfère-t-on dans l'évaluation ? Dufays[29]résout ce problème et souligne trois conceptions de la lecture littéraire auxquelles l'évaluateur prend appui pour évaluer cette pratique :

1) Une première conception qui place le lecteur en posture de distanciation critique des formes du texte, il ajoute, dans ce cas là, la certification qui porte sur les trois opérations distinguées par Marghescou : la suspension de l'anecdote, de la manifestation archétypale et l'activation de la polysémie (Dufays 2007).
2) Deuxième conception place, cette fois-ci, le lecteur en posture de participation psycho-affective au contenu référentiel. Dans ce cas là l'évaluation formative est préférée et elle porte sur les traces des lecteurs qui se manifestent dans les journaux de lecture et les échanges oraux.
3) Une troisième conception place le lecteur en posture de va et vient dialectique oscillant entre la participation et la distanciation. Dans ce cas là,

[27] Nous nous sommes appuyé en grande partie sur l'article de Pierre Sève « Peut-on évaluer la lecture littéraire » et la thèse de Séverine de Croix « Comprendre et accompagner les élèves en difficultés de lecture au début du secondaire », chapitre II de la deuxième partie consacré à l'évaluation de la lecture littéraire.

[28] Pierre Sève y voit même comme une aporie, comme une question sans réponse simple. Pour une lecture plus détaillée, se reporter à son article « Peut-on évaluer la lecture littéraire » in Actes de la DESCO, La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements Scer En CRDP académie de Versaille 2004)

l'évaluation formative et certificative sont appelées à mesurer les pratiques analytiques et psychoaffectives.

Quoiqu'il en soit, l'évaluation est une aporie, pour reprendre le terme de Pierre Sève (2004), qui a bien montré les paradoxes et difficultés de l'évaluation de la lecture littéraire. Ainsi, il souligne trois difficultés inhérentes à la lecture littéraire :

- *Une difficulté de porter un regard normatif sur un travail autour d'une pratique interactive entre le lecteur et l'œuvre et qui sollicite l'investissement subjectif intime du lecteur.*
- *Une difficulté liée à cette capacité de tenir compte des critères transférables d'une situation à une autre mais aussi tenir compte de la singularité du texte, du lecteur et du moment.*
- *La dernière difficulté est liée au découpage « des savoirs et de savoir-faire isolés alors que la lecture littéraire est nécessairement systémique »* (Pierre Sève 2004).

De telles difficultés posent, énormément, de problèmes à l'enseignant qui cherche, tout compte fait, à parfaire ses méthodes de travail. Dans ce même contexte, Tauveron (2005 :76) exprime ces problèmes en déclarant que *« l'institutionnalisation de la lecture littéraire pose de fait de redoutables problèmes lorsqu'il s'agit de penser une évaluation de la compréhension et de l'interprétation »*

Pour notre part, nous pensons que certaines difficultés proviennent des variations subjectives de l'évaluateur lui-même qui omet le principe que *« toutes les lectures ne se valent pas »*. Du coup, difficile pour lui d'émettre des jugements en dehors de la norme qu'il incarne ou en dehors de la lecture qu'il s'est faite.

II.7.1. Des difficultés inhérentes aux moyens mobilisés pour évaluer.

D'autres difficultés se rapportant, cette fois-ci, aux moyens mobilisés pour évaluer la lecture littéraire (Séverine de Croix 2004). En effet, la chercheuse a souligné les limites des évaluations à grande échelle qualifiée de *« non satisfaisantes* » puisqu'elles se contentent à recueillir des réponses à un questionnaire déjà connu par l'évaluateur sans que ce dernier ne se soucie « *à celui du lecteur pendant et après sa lecture et comment il est arrivé à comprendre quelques choses* » (Dabène et Quet, 1999 : p12 Cité par Séverine de Croix ibid). Ces chercheurs précisent les vrais enjeux de

l'évaluation sur lesquels doivent travailler les enseignants s'ils veulent conférer à cette activité le caractère subjectif où le lecteur se projette dans l'œuvre. L'évaluation par le biais des questionnaires transforme la lecture en une tâche fastidieuse où domine la collecte des données sans significations et sans rapport avec l'œuvre ((J.lecavalier et Richard 2010). Bien plus, l'enseignant-évaluateur éprouve la difficulté *« de recueillir des informations fiables sur la manière dont les élèves comprennent le texte* » (Dabène et Quet, 1999 :p19). Donc, il ne s'agit pas d'évaluer seulement le niveau des lecteurs qui tout compte fait répondent à des questions ciblées conçues, à priori, sur des représentations pour vérifier les compétences et les connaissances. Il serait plus judicieux de chercher des contextes afin de laisser la parole singulière des lecteurs d'émerger. Cela suppose comme le remarque Marion Sauvaire que

> *« l'enseignant gère non seulement les interprétations proposées par différents élèves mais et aussi qu'il considère que chaque élève est susceptible de proposer plusieurs interprétations successives ou concomitantes » (2004 :63)*

Pour ce faire, l'enseignant a recours à l'évaluation des traces écrites laissées dans les journaux de lecture ou les verbalisations orales produites dans les cercles littéraires et qui constituent, à notre sens, des avenues prometteuses de la pratique de la lecture littéraire. Toutefois, l'enseignant se méfie, encore là, des limites de ces verbalisations lorsqu'il s'agit d'évaluer. Car comme le précise Séverine de Croix (2014) la difficulté survient au départ de l'évaluation. Elle est liée à l'objet même de l'évaluation tout en provoquant un malaise chez l'enseignant qui se pose plusieurs questions : s'agit-il d'évaluer la compréhension du texte lu ? ou s'agit-il d'évaluer l'expression orale ou écrite ou la maitrise des genres oraux et écrits par les étudiants ? Dabène et Quet affirment même ces paradoxes en déclarant

> *« les verbalisations peuvent masquer les capacités effectives des élèves en donnant une image superficielle de ce qu'ils ont, effectivement, compris : un texte d'élève résumant la macrostructure narrative peut donner l'impression que le texte a été compris, alors qu'il n'en est rien ; inversement, des enfants peuvent avoir compris un texte mais avoir, à l'écrit, restitué, très imparfaitement, ce qu'il voulait dire* » (Dabène et Quet 1999 : 28).

L'enseignant ne perd pas de vue qu'il cherche, surtout, à recueillir des semences ayant permis aux étudiants d'entrer dans le texte, d'élucider les entraves ayant freiné

sa communication du sens ou son interprétation. Voilà encore là, les enjeux d'une évaluation plus plausibles dans des contextes naturels qui attendent l'enseignant de la littérature. De même que l'enseignant cherche à recueillir toutes informations, il éprouve une grande difficulté de communiquer les résultats de son évaluation. Il reste, tout aussi, conscient du statut des étudiants qu'il a en face de lui et du contexte de réalisation de cette évaluation. Il est difficile, parfois, à l'enseignant de trouver les mots justes et adaptés pour présenter un bilan évaluatif d'un étudiant et lui dire en termes d'appréciation où en est sa lecture littéraire.

II.7.2. Que faire ?

Que faire devant de telles difficultés « *non-programmées* » ni par la lecture littéraire ni par les moyens mobilisés par l'évaluation ?

A ces difficultés s'ajoute, également, le fait que la lecture littéraire comporte une large part d'éléments inévaluables (Dufays et al 2005) vu que leur évaluation n'obéit point aux critères immuables qu'on pourrait appliquer dans les situations de lecture.

A la question épineuse posée, l'enseignant doit rester, toujours, conscient des objectifs de son évaluation. Il ne cherche pas, seulement, à vérifier la compréhension des étudiants mais il suit, aussi, l'évolution de leur compréhension, les stratégies qu'ils ont mises en application et comment ils sont arrivés à comprendre, interpréter tel ou tel texte. En ce sens, nous rejoignons Grossman qui préconise « une évaluation d'un autre type, celle caractérisée par une plus grande liberté dans les modalités d'appropriation du texte » (2003 : p10).

Cette liberté dans les modalités d'appropriation du texte en général et du texte littéraire en particulier passera mieux grâce aux activités telle le cercle littéraire. D'ailleurs Grossman recommande certains principes qui cherchent à « développer le débat interprétatif » (2003 :p10 Cité par Séverine De la Croix Avec des consignes plus légères sollicitant ainsi des réponses plus libres ou susceptibles d'être développés grâce à la coopération du lecteur avec ses pairs.

Plusieurs chercheurs, à l'instar de Michel Dabene et François Quet, mettent l'accent sur l'impact des verbalisations orales et écrites quant à la lecture. Elles permettent aux élèves en ce sens de stabiliser et de définir leur lecture. Ces mêmes chercheurs le déclarent, clairement

> « *qu'il n y a pas de sens qui se construise en dehors des moyens verbaux […]. Permettre aux élèves de construire leur propre représentation du texte, avant tout questionnement didactique est donc essentiel* » (Dabène et Quet, 1999 :p22

Alors, la coopération scripturale et orale permet, à notre sens, d'élaborer des outils susceptibles d'être évalués. Elle permet, tout compte fait une liberté de manœuvre des étudiants-lecteurs qui manifestent leurs cheminements interprétatifs adoptés.

Néanmoins, le chercheur et, surtout, l'enseignant est appelé, alors, à être vigilants et conscients des objectifs qu'ils assignent au début de leur évaluation tels que chercher à recueillir des informations qui leur permettent de se renseigner sur l'appréhension des textes par les étudiants, les obstacles qu'ils rencontrent pour communiquer leurs interprétations, leur sens, leur compréhension sur leur appréciations plutôt que de s'attarder sur l'évaluation du niveau oral ou écrit des étudiants.

Toutefois, les tâches qui permettent aux étudiants de verbaliser oralement ou par écrit (comme dans les journaux de lecture et les cercles littéraires) restent encore à privilégier puisqu'elles constituent des « *outils utilisables en situation didactique et utiles pour les enseignants et les élèves* » (Dabène et Quet 1999 : p13 cités par Séverine De la Croix).

C'est pourquoi une inscription d'une recherche doctorale dans ce sens nous parait très utile d'autant qu'elle fournit des références en matière d'outillages d'évaluation auxquels les enseignants se réfèrent pour évaluer la lecture littéraire.

Tauveron l'a bien montré quand elle a insisté sur les procédures et les outils construits lors des recherches et comment elles peuvent se convertir en outils de références pour évaluer les élèves (Tauveron, 2005)

Conclusion du chapitre II

En élaborant le cadre théorique de notre recherche, nous avons déterminé des pistes d'analyse des données recueillies lors de notre recherche empirique. Ce cadre théorique est composé de théories de la lecture, des modèles de lecture proposé et préconisés par de grands didacticiens et théoriciens auxquels nous nous sommes référé pour construire les grilles de lecture. Ces dernières nous ont permis, tout compte fait, d'analyser et filtrer les données recueillies lors de l'expérimentation didactique. Ces pistes d'analyse des données donnent à réfléchir sur le modèle de lecture coopératif préconisé dans notre recherche. Ce cadre théorique nous permet de répondre aux questions posées préalablement dans notre problématique à savoir « Quel est l'apport de la coopération scripturale et orale dans l'appropriation du texte littéraire ? ». Il est à rappeler que nous menons une recherche qui se veut une recherche action où nous nous engageons considérablement à mettre en place un dispositif didactique susceptible à remédier à une situation déplorée par la plupart des enseignants en didactique du texte littéraire. De par cette recherche nous apportons des éléments de réponses à ces questions qui pourraient résoudre la problématique de l'enseignement du texte littéraire en classe de 3^{e} année licence de français.

Pour approfondir ce cadre théorique, nous aborderons dans le chapitre suivant le concept de coopération, ses différentes acceptions et sa transposition dans les analyses conversationnelles et la didactique du texte littéraire.

CHAPITRE III

DES COOPERATIONS EN CLASSE DE LANGUE

Lire, c'est s'engager dans un processus dynamique fondé sur une multitude de transactions affectives et mentales avec des textes. Un tel engagement demande de la part du lecteur une motivation certaine. La classe peut être conçue comme un lieu qui stimule cette motivation à travers des projets de lecture qui sollicitent les échanges et la recherche collective.

(Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006 : 191)

Introduction

Ce chapitre est consacré à la définition du concept de « coopération » et les différents contextes dans lesquels il pourrait apparaitre comme dispositif très utile en didactique du texte littéraire. En effet, nous allons définir le concept de coopération en exposant ses différentes acceptions, ses fondements théoriques puis, sa transposition dans les analyses conversationnelles et en didactique de la littérature.

III.1. La notion de coopération

Du latin *CUM* « *ensemble* » et *OPERARE* « *travailler, œuvrer* », le terme « *coopération* » désigne toute tâche ou action qui nécessite la collaboration de deux ou plusieurs personnes. Etre coopérateur, c'est travailler avec les autres en acceptant que le produit de cette coopération appartienne à tous. Coopérer, c'est réaliser des taches ensemble, les ressentir ensemble, c'est avoir un objectif commun de manière à pouvoir travailler ensemble librement. Appliqué en éducation, le terme coopération désigne toute approche qui positionne l'apprenant en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de son savoir avec l'enseignant et ses pairs. C'est ainsi que l'acquisition des connaissances se fait par la confrontation de celles-ci entre les apprenants eux-mêmes et avec l'enseignant..

La coopération en classe de langue n'est pas nouvelle. Elle a déjà été recommandée par Dewey au début du XXe siècle en incitant les élèves à travailler ensemble (Bandrit 2005). Néanmoins, il nous est difficile d'associer cette notion à un nom, un groupe ou à un mouvement pédagogique car beaucoup de chercheurs ont travaillé sur cette approche. Regrouper les apprenants en communauté coopérative d'apprentissage permettant ainsi à chacun, grâce aux interactions entre les pairs, de se construire son savoir et développer ses connaissances était la principale recommandation des pédagogues américains (Rosenblatt,1978 ; Dewey, Brandit,2005 ; Hébert,2003). Cette pédagogie émanant de l'idéologie humaniste favorise la dimension affective subjective et sociale des apprenants. Plusieurs chercheurs, en l'occurrence, Mauray (1998), Bandrit (2005), et Legendre (2005) font référence au nom de Vygotsky et Piaget dont les théories ont joué un grand rôle dans les fondements de cette approche. En effet, ces deux noms emblématiques sont très connus par leurs théories ayant généré deux courants de pensée à savoir le

constructivisme et le socioconstructivisme[32]. Le premier insiste sur le travail autonome de l'apprenant. Ce dernier doit être actif dans son apprentissage et qu'il se construit son savoir. Quant au deuxième, il se rattache à l'idée de coopération entre les autres. L'apprenant apprend mieux grâce aux interactions avec ses pairs qui lui permettent, tout compte fait, de construire ses connaissances.

Toutes les théories constructivistes ou socioconstructivistes prônées par Piaget et Vygotsky affirment que l'apprentissage à plusieurs enrichit l'élaboration des idées difficilement perçues à la seule pensée (Legendre, 2005). De même, la confrontation de ses idées avec celles d'autrui, amène les apprenants à remettre en cause et éprouver les conceptions qu'ils avancent au départ. Legendre l'affirme avec ses propos en déclarant

> *« L'enfant développe son intelligence au travers de ses multiples interactions avec son environnement. Les interactions sociales jouent, donc, pour Piaget, un rôle très important dans le développement de l'enfant. Aussi va -t-il accorder une place en commun à la confrontation d'idées, à la pratique de la discussion et à la critique mutuelle dans le développement tant intellectuel que moral »* (Legendre, 2005 :p 343)

III.1.1. Fondements théoriques

Comme toute pédagogie, la pédagogie de coopération trouve ses soubassements théoriques dans le paradigme socioconstructiviste qui vise la construction et l'élaboration des savoirs avec les autres. Aux savoirs construits, déjà antérieurement, s'imbriquent de nouveaux savoirs élaborés en contact avec les autres. L'enseignant, dans ce cas-là, n'est pas obligé d'enseigner ces nouvelles connaissances de façon magistrale à ces étudiants car c'est à eux de co-construire leurs connaissances une fois que les conditions sont réunies pour confronter les représentations qu'ils se sont faites au départ, et qui, par la suite, seront réajustées au fur et à mesure de l'évolution de leur coopération. L'enseignant est amené, en ce sens, à encourager ce dialogue et non

[32] Constructivisme et socioconstructivisme ne sont pas fondamentalement différents puisqu'ils s'intéressent l'un et l'autre aux processus grâce auxquels nous élaborons des représentations du monde. Si l'aspect « socio » marque une insistance particulière sur les dimensions sociales et culturelles en plus dans la construction de nouveaux savoirs ces dimensions ne sont pas pour autant absentes du constructivisme au sens large (Legendre, 2005).

pas donner *« à l'élève des solutions déjà toutes élaborées ou lui* [fournir] *des réponses toutes faites à des questions qu'il ne s'est même pas posées »* (Legendre, 2005 :p346). Il serait, à mieux, de guider et d'orienter cette coopération.

III.1.2. Le conflit cognitif et sociocognitif source d'apprentissage

La coopération en tant que telle stimule le développement cognitif chez les apprenants motivés par leurs interactions. Ces dernières génèrent, dans la plupart du temps, des conflits cognitifs jugés très bénéfiques en didactique. Morissette (2002) nous apprend que le conflit cognitif se fait sentir lorsque les idées spontanées qu'un apprenant a sur un sujet ne conviennent pas. Ce qui l'amène, du coup, à changer ses idées personnelles pour adopter d'autres plus fondées. Il en va de même dans les conflits sociocognitifs où la dimension sociale, à travers les interactions, est plus importante. Cette notion transposée en lecture des textes littéraires désigne ce moment de confrontation où un lecteur est amené à transformer son interprétation en fonction de nouvelles informations (M.Hébert, 2002).

Dans la foulée de plusieurs chercheurs tels que Legendre (2004), Jonaert (2004), Johnson (1992, 1998) et Cohen (1994), ces conflits sociocognitifs générés dans les cercles littéraires, les débats, les négociations seraient les meilleurs moyens pour que les apprenants retiennent de nouveaux savoirs que dans d'autres situations. Plus l'apprenant est exposé à différents points de vue plus son horizon d'attente devient riche. Ce qui lui permet, du coup, de connaitre différentes visions du monde enrichissant, ainsi, ses connaissances. Il convient, donc, de changer ses méthodes d'enseignement et de fournir à ses étudiants ces outils d'apprentissage coopératifs et de créer des situations susceptibles de faire émerger de tels conflits cognitifs et soico-cognitifs. Legendre recommande, ainsi,

> *« [d]'encourager l'élève à expliquer son raisonnement en l'amenant à justifier ses réponses à l'aide d'arguments, organiser des contre-exemples en vue de stimuler la réflexion, mettre en évidence des contradictions ou des incohérences et l'aider à les surmonter en lui donnant accès aux ressources nécessaires. C'est, notamment, à travers l'expérimentation, la discussion, l'échange de points de vue et la confrontation d'idées que l'élève sera amené à prendre conscience de ce qu'il sait mais, aussi, des limites de ses connaissances antérieures et de la pertinence*

d'intégrer de nouveaux savoirs(Legendre, 2005).

En somme, ces conflits cognitifs ou sociocognitifs permettent, à fortiori, une décentration des points de vue (ceux des autres permettent de se représenter les problèmes autrement) et de nouvelles connaissances seront recueillies. Ils renforcent, en ce sens, l'implication et la motivation au sein du groupe qui encourage, à priori, l'esprit d'émulation entre les membres participants.

III.1.2.1. L'inférence

Partant du principe que l'auteur laisse des blancs pour être complétés et comblés, le lecteur ajoute des informations qui ne sont pas explicites dans le texte et sont susceptibles de créer des conflits cognitifs dont nous avons évoqué précédemment les points positifs. Ces nouvelles informations ajoutées s'appellent les inférences. Ces dernières appartiennent aux stratégies de haut niveau sollicitées par les grands didacticiens de la lecture pour être développée afin d'assurer une compréhension aussi fine que possible.

III.1.2.1.1.Définition

Ces stratégies sont définies comme étant une habileté permettant aux lecteurs d'établir un lien déductif voire conclusif entre les énoncés dans un texte. Cela aboutit, le plus souvent, à une nouvelle *« information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte et qui consiste en adjonction d'éléments à un état spécifique d'information »* (Blanc ; Boyer, 2005 :25). Cette définition rejoint, également, celle de Fayol qui postule que cette habileté consiste à induire *« les informations nécessaires à l'activité de compréhension mais qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu »* (2003 : 5). L'inférence est à accueillir avec plus d'attention dans le cas de nos étudiants qui se contentent, dans la plupart du temps, des réponses présentées en surface du texte. On ne parle d'inférence que lorsque le lecteur dépasse ce qui est dit explicitement dans le texte tout en adoptant d'autres stratégies d'interprétations conduisant à établir des liens implicites entre les phrases. Sans les inférences, la compréhension demeure incomplète et n'aboutit guère à une compréhension plus affinée qui exige du lecteur de puiser dans ses connaissances antérieures qu'elles soient d'ordres linguistiques ou culturels.

III.1.2.1.2.Les catégories d'inférence

Plusieurs théoriciens ont proposé différentes taxinomies d'inférences. Nous citons, à titre d'exemple, celles des auteurs tels que Martin, 1998 ; Duchêne, May-Carle, 2008 qui proposent un classement selon la distance entre les phrases qui génèrent les inférences. Ainsi, ils distinguent des inférences locales et les inférences globales

- **Les inférences locales**, émanant des unités textuelles, sont produites dans un processus immédiat, automatique, non conscient facilement accessible et dans lequel la mémoire à court terme joue un rôle important dans la génération.
- **Les inférences globales,** émanant de deux phrases éloignées, sont produites en faisant intervenir les deux mémoires : celle de travail et celle à long terme.

Une autre taxinomie de classement d'inférences est proposée par d'autres spécialistes (Cunningham, 1987 ; Giasson, 1990 ; Boyer, 1997 ; Duchêne, 1997). Ces chercheurs distinguent trois types d'inférences : Les inférences logiques, les inférences pragmatiques et les inférences créatrices.

- **Les inférences logiques** sont fondées sur le texte. Elles génèrent des unités textuelles qui maintiennent l'information partielle qui suffit d'induire une nouvelle information nécessairement vraie pour tous les lecteurs.
- **Les inférences pragmatiques** sont fondées, essentiellement, sur les connaissances du lecteur liée, surtout, à la mémoire sémantique (Duchêne, 2008). Fondées, également, sur les schémas situationnels, ces inférences ont pour but de compléter les textes par les informations non-explicitées. Elles ne sont pas, nécessairement, vraies pour tous les lecteurs.
- **Les inférences créatrices** proviennent de la tête du lecteur dont les connaissances antérieures jouent, également, un rôle important dans la formulation. Néanmoins, il est difficile d'en établir la teneur.

III.2. La coopération dans les analyses conversationnelles.

Le principe de la notion de coopération fut introduit par le philosophe Henri Paul Grice lors de ses lectures à l'université Havard en 1967 pour être appliqué dans les analyses conversationnelles. Selon Grice, tout échange conversationnel entre locuteur et allocuteur suppose une entente et un effort coopératif.

III.2.1. Le principe de coopération

Cette entente coopérative est régie par des règles et sous-règles constituant, ainsi, ce qui est appelé communément le principe de coopération qu'il est possible de formuler ainsi *« que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous au stade atteint par celui-ci par le but ou la direction accepté de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagés »* (Grice 1979 :61). Dominique Mainguenau précise encore ce respect en déclarant : *« chacun des protagonistes se reconnait à son co-énonciateur le droit et les devoirs attachés à l'élaboration de l'échange »* (1990 :102). Plus on respecte le principe de coopération, plus les échanges conversationnels ont de chance d'atteindre les buts de la communication.

Pour expliciter, davantage, ces règles ou maximes, Grice les répartira en quatre catégories générales inspirées du modèle kantien : *quantité, qualité, relation et modalité.*

La première catégorie insiste sur la quantité d'information que l'un des participants doit fournir (ni trop ni trop peu). Celle de la qualité se rattache, quant à elle, au caractère assertif des énoncés et leur « *véridicité* » (que votre contribution soit véridique). La catégorie de la relation est liée, beaucoup plus, au principe de la pertinence et l'importance du message. Enfin, la dernière catégorie à savoir la modalité, consiste à décrire la manière dont l'information est communiquée (Soyez clair). Celle de la relation se rattache quant à elle au principe de la pertinence et l'importance du message (Grice1971 : 61/62).

D'autres règles peuvent être ajoutées aux premières à savoir les règles esthétiques, sociales ou morales. Il reste à signaler que les règles des maximes proposées par Grice ne sont applicables que dans le contexte illocutif qui correspond aux assertions.

Ainsi réunies, ces règles ou maximes régissent les conversations coopératives avec pour but d'orienter l'interprétation des énoncés lors des échanges. Au cas où une ambigüité surgit et se manifeste lors des échanges et qu'elle est remarquée par l'un des participant de la communication, des ajouts d'informations au contenu littéral d'un énoncé s'effectuent. Ainsi, les participants se voient obligés de préciser ces énoncés à

l'aide de ce que Grice dénomme les « *implicitations* ». Ces dernières n'apparaissent que lorsque les participants semblent enfreindre le principe de coopération.

III.2.2. Le principe de pertinence

Au principe de coopération, vient s'ajouter celui de la pertinence, principe jugé, également, très important au moment des échanges communicationnels. Seul le destinataire est capable d'évaluer le degré de pertinence des énoncés pour s'intéresser ou non au maintien de la communication. Maingueneau affirme l'importance de ce principe en rapportant cet échange dans *Les Fourberries de Scapin* (II.1)

> « ***Géronte*** *: ma foi, Seigneur Argante, voulez-vous que nous dise ; l'éducation des enfants est une chose à quoi il faut s'attacher fortement.*
> ***Argante :*** *Sans doute. A quel propos cela ?*
> ***Géronte*** *: A propos de ce que les mauvais déportements des jeunes gens viennent le plus souvent de la mauvaise éducation que leurs pères leur donnent.*
> ***Argant :*** *Cela arrive parfois. Mais que voulez-vous dire par là ?* » (Maigueneau :p140)

Cet échange nous révèle quand bien même l'indifférence de l'un des participants qui survient dès lors que les énoncés sont jugés impertinents. Argante, déclarant les propos de Géronte non pertinents, se montre insoucieux (indifférent) à deux reprises devant les répliques de Géronte. Cette agression « *stratégique* » qu'Argante a adoptée révèle ce qu'il s'efforce de cacher. A vrai dire, de telles répliques insinuent qu'il ne s'intéresse guère à la discussion.

III.2.3. Le principe de sincérité

Quant au principe de sincérité, il n'est pas moins important que les deux premiers. Sauf qu'il faut noter qu'à ce dernier on associe deux conceptions : l'une est cynique car il n'y a ni « *sincérité* » ni « *insincérité* » entre les participants aux échanges mais des sujets qui veulent être intégrés dans une collectivité ; l'autre est d'ordre psychologique qui suppose pour être sincère que l'on dise ce qu'on pense.

Le principe de sincérité existe sous forme de niveaux régis par des modalisateurs tels que « *franchement* », « *sincèrement* », « *sérieusement* ». Et ces derrières ces termes que se cachent des vérités. C'est ainsi que le Renard, dans La Fable de Jean de La Fontaine, dit au Corbeau « *sans mentir* » pour cacher son mensonge en s'appropriant de son morceau de fromage.

III. 3. La coopération en contexte littéraire

Bien que créée à l'origine pour le contexte dialogique des échanges conversationnels en vue d'assurer une communication aussi efficace que possible, la notion de coopération fut élargie et adoptée par Umberto Eco à l'analyse littéraire et baptisée sous l'appellation de « *coopération interprétative* ». Selon U. Eco, cette dernière approche prétend analyser les modalités d'une lecture interprétative qui seraient à l'image d'un lecteur « modèle » institué par l'auteur dont les traces sont laissées dans le texte. C'est aux lecteurs d'assumer leur responsabilité de se conformer ou rejeter le rôle que leur propose le texte. Une telle adaptation « *s'appuie sur l'hypothèse qu'il existe dans une communauté discursive (…) en voie d'institution, une articulation dialectique entre une coopération interprétative et coopération entre pairs* » (Eveline Bedoin, 2006 :1).

Mais est-il possible d'appliquer les principes de coopération sur les textes littéraires ? C'est possible, mais il faut retenir l'idée qu'il existe des « *maximes littéraires* » propres aux œuvres littéraires où l'on peut tout adapter tout en tenant compte de la spécificité des textes littéraires dont la visée n'est pas la recherche d'un échange d'informations optimal. Au contraire, ce genre de texte cherche l'effet de curiosité, de suspense ou de surprise. Van Dijk (1976), en saisissant ces spécificités, remarque que les œuvres littéraires respectent moins les conventions régissant les échanges conversationnels même si du point de vue de leurs structures, les narrations artificielles ressemblent, grossièrement, aux narrations « *naturelles* ». Par conséquent, il associe aux œuvres littéraires des maximes dites « *du second degré* » qui ne sont pas valables dans le contexte illocutif restreint correspondant aux assertions (R. Baroni, 2004), car comme le confirme, également, Baroni (ibid), du point de vue de leur efficacité à transmettre une information, les œuvres littéraires apparaissent, beaucoup, moins « *coopératives* » que les narrations naturelles ou conversationnelles : début du

récit ex abrupto, inversion dans la présentation des évènements (prolepse, analepse), exposition incomplète ou retardée, réticence textuelle liée au suspense, longs passages descriptifs ou digressifs (digression) qui viennent interrompre le cours de l'action : la complétude et la stricte pertinence sont rarement des normes atteintes par et/ou visée par les récits littéraires. En revanche, ces transgressions provisoires, dans un contexte purement littéraire, font en sorte que les tensions narratives soient créées sans pour autant contrevenir à la règle générale de la pertinence. Au contraire, elles la renforcent, en créant ce que l'on appelle, communément, « *l'écart esthétique* »[33]

Par conséquent, ces transgressions sont susceptibles d'être appréciées positivement en contexte littéraire mais elles restent moins appréciées en contexte d'un échange conversationnel naturel. Ainsi, R.Baroni (2004) donne cet exemple pour expliquer, clairement, les deux attitudes

> « *Imaginons, par exemple, que nous apprenions qu'un proche a eu accident de la route et que nous téléphonions à l'hôpital pour prendre de ses nouvelles (la visée de l'échange étant ainsi strictement définie par « la transmission d'une information »): si l'infirmier nous racontait en détail et dans l'ordre les circonstances de l'accident, du sauvetage, de l'arrivée aux urgences, de l'anesthésie et sur l'état de santé de notre connaissance, nous serions en droit de penser qu'il coopère très mal et que la nature passionnante de son récit ne compense en rien son manque de pertinence* ».

En revanche, ce développement linéaire qu'a suivi l'infirmier avant de dévoiler l'information sollicitée n'est jugée acceptable que dans le contexte littéraire étant donné que la narration colle parfaitement aux évènements.

Mais au contraire, cette narration peut s'appliquer sur un texte ou elle est allongée par des lieux d'incertitudes et leur résolution textuelle laissant le lecteur « *lecteur modèle* », coopérer avec un lecteur réel sous l'effet du suspense généré par les détails racontés et qui tend, tout compte fait, à renforcer la pertinence du récit et non à la nier

[33] « On appelle "écart esthétique" la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'oeuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un "changement d'horizon" en allant à l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience » Jauss, 1978 :53

(R.Baroni 2004). Du coup, la diminution de la clarté du message tout en reconfigurant l'ordre des actions est jugée très positive en contexte littéraire. Puisqu'elle assure une fonction « *esthétique* » considérée comme une des finalités des discours littéraires (Ricoeur 1985, cité par Baroni, 2004). Par contre, si la restructuration des faits est produite dans un contexte conversationnel dont la visée première est d'échanger des informations aussi efficacement que possible, cela apparait très négatif en transgressant le principe de coopération (que votre contribution ne soit plus informative que nécessaire).

Donc , et à l'instar de R .Baroni (2004), on pourrait imaginer des maximes appliquées qu'en contexte littéraire de type : « *exprime-toi avec obscurité* » ; « *soit ambigu* » ; « *ne soit pas méthodique* » ; « *soit plus prolixe que nécessaire* ».

Les textes de Malarmé, de Rimbeau ou ceux des réalistes qui apparaissent comme des « *signifiants purs, des images acoustiques* » (Zima, 1978 cité par A.Seoud) semblent être produites dans ce sens et paraissent plus positifs du point de vue esthétique.

Ayant cherché les types de transgressions qui pourraient s'appliquer en contexte littéraire, Pratt (1977cité par R. Baroni 2004) affirme qu'il serait judicieux d'exploiter les règles bafouées ouvertement et qui débouchent sur le phénomène « *d'implicitation* ». Dans le cas du suspense, on peut avoir l'impression que certaines règles relevant de la clarté ou celle de la pertinence sont ouvertement en contradiction. Alors que l'effet de surprise nécessite un jeu de mots ambiguisant davantage le discours ou le texte que le lecteur cherche à s'approprier au fur et à mesure de sa lecture en progression. A notre sens, le lecteur coopère mieux lorsque la règle de la clarté est transgressée momentanément pour créer cet effet de suspense apprécié en littérature. D'autant plus, plusieurs formes de transgressions seront appréciées telles : l'ironie, la métaphore, la litote et l'hyperbole (Grice, 1979 Ibid) qui sembleraient créer des tensions narratives pouvant énigmatiser ou ralentir le récit dans sa réception. La non-assimilation provisoire du contenu de certains textes s'explique, parfois, par ces transgressions littéraires que l'auteur programme pour ménager une surprise ou exciter la curiosité du lecteur. R. Baroni rapporte l'exemple qu'a donné Grice pour expliquer le caractère divergent d'un contenu implicite accessible à un interlocuteur. Pourtant la

règle de la clarté est bafouée et celui d'un contenu ignoré d'une manière provisoire par un interlocuteur parce qu'il y a une transgression.

« *Supposons que A et B soient en train de parler en présence d'un tiers, un enfant par exemple : il est possible que A fasse exprès d'être obscur mais pas trop, dans l'espoir que B comprenne mais pas le tiers* » Grice, 1979 : 69)

Ce dernier ne lit pas en dehors de la connivence culturelle qui s'établit entre le lecteur et le texte. En ce sens, une sympathie et une fusion émotionnelle s'installent au fur et à mesure que le lecteur s'implique dans l'acte de lecture.

III. 4. La coopération en contexte didactique

La coopération en tant que telle fut transposée en classe par les didacticiens. Si nous nous référons à la première acception de la coopération, coopérer signifie agir ensemble pour créer quelque chose de commun. En classe, cela veut dire travailler ensemble pour apprendre avec l'enseignant et les pairs. Dès lors, une communication coopérative qui s'installe entre les étudiants contribue à promouvoir un esprit coopératif fondé sur la culture de classe, la philosophie de partage. Chaque membre de cette classe devient, en ce sens, une ressource potentielle d'apprentissage pour tout le groupe. Nous reprenons à notre compte l'une des conceptions de la lecture comme un acte transactionnel (Rosenblatt 1978) et qui suppose que la lecture soit un véritable dialogue entre le texte et un lecteur et ses pairs. Cela suppose, également, que chaque lecteur coopère avec le texte (U.Eco) et coopère avec ses pairs. Chacun, de son côté, apporte sa contribution afin d'élaborer le sens qui « *ne vient ni complètement du texte ni complètement du lecteur »* (A.Lafontaine, S.Terwagne, S.Vanhulle, 1997) mais qui se construit grâce à la coopération de tous ces pôles.

En ce sens, M. Lebrun confirme dans sons article *Le cercle littéraire et la pédagogie de coopération* que la coopération n'est que ce

> *« dialogue sur les œuvres […] conçu comme une forme de collaboration avec les pairs en vue de construire un objet cognitif et affectif commun : le sens (les sens) à donner à l'œuvre »*(2001 : 02).

III.4.1. La coopérations autours du texte littéraire

La coopération entre les pairs se réalise à travers des échanges et des interactions. En effet, c'est dans l'interaction que peuvent émerger des échanges coopératifs. Ceci est, bien plus, dans le cas des échanges organisés autour du texte littéraire.

Avant d'aborder ces échanges, il convient d'expliciter la notion d'interaction. Cette dernière semble avoir plusieurs acceptions que l'on peut faire correspondre au domaine d'application auquel nous nous intéressons.

Comme notre domaine de recherche est lié aux interactions verbales, qu'elles soient orales produites dans les cercles littéraires ou écrites produites dans les journaux de lecture, nous allons reprendre à notre compte une définition qui envisage l'interaction comme « *toute action conjointe conflictuelle ou coopératives mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* »(Vion R, 1992 :17) tout en insistant sur l'emploi de la langue dans cette interaction pour lire et interpréter un texte littéraire. Cela nous conduit à nous intéresser, pour notre part, dans cette recherche à un modèle d'interaction impliquant l'engagement des interactants autour d'un objet commun qui est le texte littéraire. En ce sens sens, Kerbrat Orecchioni déclare que

> « *Pour qu'il y'ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient engagés dans l'échange et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel* » (1990 :17-18).

Toutefois, pour arriver à cette mutualité, l'interaction doit remplir cette condition de coordonner, mutuellement, les actions engagées. Les linguistes interactionnistes parlent de coopération qui est nécessaire dans toute interaction à visée communicative. *« Dès lors, qu'on entre en interaction et qu'on prétend y rester, on ne peut ne pas coopérer »* (Kerbrat. Orecchioni 1990 citée par Maillard.N, 2014 :39)

III.4.2. Les types de coopération

Dans son article «La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques» Reverdy Catherine (2016) distingue les types de coopération qui peuvent surgir en classe selon l'activité sollicitée, le contexte de la classe et l'apprentissage

visé. Deux variables sont à considérer pour distinguer ces types de coopération. La première variable est liée au nombre des participants présents et qui nous permet d'en dégager trois types à savoir :

- Une coopération dyade ou de binôme quand elle se réalise à deux ;
- Un groupe coopératif quand elle s'effectue entre deux et cinq intervenants;
- Entre plus de cinq, il s'agit de groupe de classe

La seconde variable est liée au caractère symétrique et asymétrique des relations aux savoirs (Reverdy Catherine, ibid) des participants au moment de l'interaction, autrement dit, au niveau d'expertise des élèves (Olry-Louis, 2011 ; Connac, 2013). Cette seconde variable permet, donc, deux autres types de coopération :

- Les interactions de tutelle asymétriques où les interactants occupent des rôles définis préalablement. Chacun peut apporter son aide à l'autre.
- Les interactions symétriques entre pairs où chaque participant jouit, à priori, des mêmes compétences et des mêmes rôles avec l'ensemble de la communauté interprétative.

III.4.3. Des Activités favorisant la coopération en classe

Le choix des activités qui encouragent le travail coopératif est un paramètre à prendre en compte puisque toutes les tâches que l'on propose en classe ne se prêtent pas toujours au jeu de la coopération. Une activité qui permet à ce que Bertucci et al (2010) nomment « *le soutien social* » serait, en ce sens, plus privilégiée pour favoriser un soutien mutuel entre les membres du groupe qui s'entraident pour construire le(s) sens.

A notre sens, le cercle littéraire et le journal de lecture apparaissent comme activités propices pour susciter ce soutien social et la coopération entre la communauté de classe.

III.4.3.1. Le cas du cercle littéraire

Comme son nom l'indique, le cercle littéraire désigne un travail coopératif entre un groupe d'apprenants réuni en cercle. Il est défini comme

> *tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées* (Terwagne,

Vanhulle et Lafontaine, 2006 :7)

Comme l'a bien confirmé M. Hébert (2003), ce dispositif permet un engagement et plus d'attention de haut niveau encourageant pour ainsi dire une coopération entre les pairs. A la différence des activités proposées dans l'enseignement traditionnel et qui sont axées sur une forme ternaire figée (question – réponse – évaluation), ne donnant point à l'initiative aux apprenants de coopérer, de partager les idées sur une question, les cercles littéraires permettent le dialogue qui est jugé plus déterminant dans le développement des habiletés d'interprétation. Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant occupe, généralement, le devant de la scène, en sélectionnant à main levée celui qui va prendre la parole pour répondre ; il passe pour prioritaire là où il doit commenter pour évaluer. Bref, c'est lui qui tient, le plus, la parole ne laissant que peu de temps aux étudiants les plus forts, surtout, à parler, juste pour fournir des réponses brèves ou, dans la plupart du temps, limitées en reprenant les éléments de l'interprétation de l'enseignant. Ce modèle d'enseignement favorise, certes, une interaction mais elle est dominée par l'enseignant qui continue à pratiquer *« une autorité interprétative »* ne laissant point les autres interprétations des étudiants de gagner du terrain.

Or, actuellement, comme l'a fait remarquer S.Perreault et J.Giasson (1996), on favorise, de plus en plus, l'exploitation des expériences littéraires personnelles qui suscitent des réponses personnelles avec un peu plus d'engagement des étudiants-lecteurs.

III.4.3.1.1. Le cercle littéraire et sa dimension orale

Qualifié comme un genre oral réflexif (M. Hébert, L. Lafontaine, 2012), le cercle littéraire entre pairs est pris, dans notre perspective de recherche pour un oral didactique qui favorise la coopération de cette même nature en classe. Un genre oral, souvent, informel, où plusieurs genres oraux se mêlent tels que la conversation, le dialogue et la controverse pendant la co-construction et interprétation (Jaques, 1995) d'un texte littéraire.

Pour mieux situer la coopération orale suscitée dans les cercles littéraires, nous nous référons à l'article de M. Hébert et L. Lafontaine (2012). Tout en nous appuyant

sur le classement des types d'interaction retenus par Kerbrat Orecchioni que sont au nombre de quatre :

- *« La nature du cadre spacio-temporel*
- *Le nombre et la nature des participants (leur statut participatif, leur organisation dans l'espace, leur rôle …etc) ;*
- *Le but de l'interaction (à partir de quoi, on peut évaluer la « réussite » ou non de l'interaction ;*
- *Son degré de formalité (allant de l'intime au cérémonial) » (Orecchioni. K, 1999, pp 124-127 cité par M.Hebert et L.Lafontaine,2012),*

Ces chercheures comparent le cercle littéraire à la conversation pour son caractère immédiat, égalitaire et familier. Sauf que, elles précisent qu'en contexte scolaire, la conversation est plus formelle puisqu'elle suit un but précis déterminé, au préalable, par l'enseignant qui est de verbaliser les stratégies de lecture. Elles font, également, des corrélations entre le cercle littéraire et les discussions critiques dont le but est de confronter les points de vue des pairs et qui aboutissent, le plus souvent à un accord ou un désaccord. Quant à nous et à la lumière de ces comparaisons établies par les deux chercheures, nous pensons que le cas des cercles littéraires mis en place dans notre expérimentation et tel que nous l'avons conçu se situe, également, sur le continuum de ces genres oraux cités. Les étudiants participant aux cercles littéraires adoptent différentes postures. Tantôt, ils discutent en critiquant un roman afin d'apporter et communiquer leurs interprétations sans avoir l'idée ni de s'imposer ou imposer leur lecture sur l'ensemble de la communauté interprétative. Ils sont, tout à fait, conscients de la pluralité des sens du texte littéraire et, du coup, ils acceptent les critiques et les lectures des autres comme une forme de coopération et entraide qui amène les participants à construire du ou des sens. Le rôle de l'enseignant, dans ce cas-là, n'est plus le détenteur ni de la parole ni du sens, mais, il consiste, plutôt, à animer ces discussions en distribuant la parole en toute souplesse entre les étudiants et en suscitant la discussion de nouveau au cas où un blocage se ferait jour. Tantôt, ils débattent sur les thèmes dégagés des passages lus avec d'enclenchement de conflits mineurs, tout à fait naturel au début de la discussion mais qui finissent par se

transformer en des coopérations aboutissant à la construction, éventuellement, de plusieurs sens. Dans ce cas-là, les cercles littéraires tels qu'ils ont été menés, en classe, durant notre expérimentation ressemblent, également, à des débats littéraires dont le déroulement est plus souple et dont la finalité n'est pas non plus de gagner une partie mais plutôt d'arriver à un consensus qui satisfait tous les participants.

De surcroît, nous pensons, à l'instar des travaux de Micheline Cellier que les cercles littéraires permettent de travailler les trois dimensions de l'oral :

- L'oral socialisant ayant pour but le partage de la parole avec les autres, l'interaction et l'écoute. Tous les membres des cercles littéraires interagissent pour négocier et construire le(s) sens d'un texte littéraire.
- L'oral comme objet d'apprentissage puisque chaque interactant est amené à travailler son explication et son argumentation. Il s'agit d'un oral heuristique en termes de Nonnon (1999) car, on recrée de nouveaux discours émanant du texte littéraire, on construit de nouveaux savoirs en coopération.
- L'oral comme vecteur des apprentissages. c'est *« l'oral pour apprendre »* car les cercles littéraires permettent aux participants de verbaliser leurs points de vue en échange avec les autres. Ces derniers s'enrichissent grâce aux éléments interprétatifs avancés à travers ces échanges qui leur permettent, également, de parfaire leur oral.

Comme notre étude se focalise sur les interactions verbales ayant pour objectif d'interagir autour d'un texte littéraire dans une situation didactique à savoir le cercle littéraire en classe de 3e Licence de français, nous laissons de côté la deuxième dimension de l'oral comme objet d'apprentissage même si le cercle littéraire est, effectivement pour certains, une occasion de parfaire l'oral. Notre étude s'ancre dans les travaux liés à la troisième dimension de l'oral comme vecteur d'apprentissage puisque notre objectif est d'étudier la dynamique des interactions verbales produites des échanges autour du texte littéraire, de même que nous essayons d'expliquer comment cette lecture coopérative permet à la communauté interprétative de s'approprier et de se construire de nouveaux savoirs.

III.4.3.2. Le cas du journal de lecture

Le journal de lecture est, à notre sens, une activité qui permet la coopération entre les pairs. Cette activité se situe au croisement de la lecture et de l'écriture (De Croix. Séverine, 2001). De par sa forme libre et souple puisqu'il n'est pas soumis à une évaluative sommative, le journal de lecture se présente comme *« un écrit pour soi »* (ibid) où le lecteur coopère avec le texte au sens prescrit par Eco dans sa théorie de « *coopération textuelle* » (1979). Le lecteur s'écrit à lui-même en adoptant une démarche heuristique pour découvrir le sens. Il voyage dans le texte, il commente, interprète, marque des haltes, use de ses cartes géographiques, se laisse guider par des repères puisés de sa « *bibliothèque intérieure* » (Bayard, 2007). Bien plus, le lecteur s'affirme en tant que lecteur capable de coopérer avec le texte dans une situation de communication plus authentique. Le journal de lecture libère, dans ce sens, l'acte d'écriture chez les étudiants en faveur d'une lecture constitutive de la lecture littéraire (Dufays. J.L, 1996) où le lecteur interprète le récit (la trame narrative), s'identifie aux personnages (il établit des ressemblances avec leurs comportements et leurs réactions…). Fiers de cette « *coopérative interprétative* » (Eco,1979) plus personnelle, le lecteur se prête à ce jeu de coopération qui fait naitre chez lui un sentiment de valorisation. Ce dernier provoque chez lui un grand plaisir en se laissant happer par la lecture d'autres textes littéraires.

Mais aussi, le journal de lecture se présente comme *« un écrit pour les autres »* (De Croix.S, 2001) où le lecteur s'engage dans un dialogue coopératif en émettant ses premières hypothèses, ses propres interprétations en lien toujours avec sa valorisation en tant que sujet lecteur coopératif capable de produire un texte appelé « *le texte du lecteur* ». Ce dernier va être lu par ses pairs et son enseignant en vue de confronter leurs lectures et, du coup, il est laissé à l'appréciation des autres qui trouvent d'autres pistes de lecture susceptibles d'éclairer leurs cheminements interprétatifs. Toutes ces nouvelles pistes interprétatives inscrites dans le journal de lecture présentent un focus aux autres comme *« une voie d'accès à la lecture comme processus »* (Rouxel.A, 2013 :125). Cette voie, l'auteure l'envisage sous l'angle de trois axes :

- L'axe métalexical (le lecteur investit d'une manière analytique des concepts pour élaborer des hypothèses ;

- L'axe culturel (le lecteur puise des éléments culturels de sa bibliothèque intérieure pour les confronter aux nouveaux ;
- L'axe identitaire (le lecteur construit son identité en s'affirmant en tant lecteur où il s'identifie au personnage du texte.

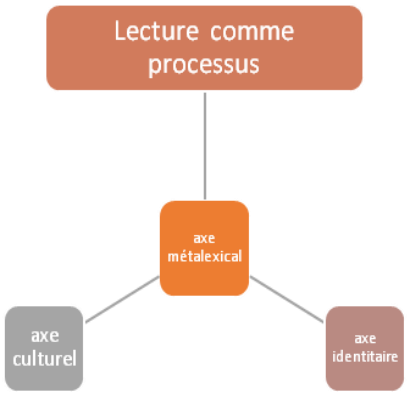


Figure n° schéma descriptif de la lecture comme processus selon Annie Rouxel

III.4.3.2.1. Le journal de lecture et sa dimension scripturale

Le journal de lecture est, purement « *un exercice régulier d'écriture où le rédacteur se considère, en tant que lecteur, comme objet d'observation ; ce n'est donc pas un journal intime, au sens habituel du terme, mais un journal d'apprentissage* » (Lebrun. M, 1996 :272).

Il constitue, dans ce sens, un médiateur scriptural permettant au lecteur de verbaliser son interprétation par le biais de l'observation du texte littéraire (le roman) ou, encore un « *écrit intermédiaire*[34] » (Bucheton&Chabane, 2002) où le lecteur inscrit les traces effectives et vraies de sa lecture sous forme de fragments, notes, esquisses, questionnements, impressions… dominés par la marque de la subjectivité et la présence d'un « Je » mais ce « Je n'est que l'Autre » (Rimbeau).

Dans une perspective didactique, Joole (2009) souligne deux principales fonctions que les chercheurs assignent au journal de lecture :

[34]Les deux auteurs explicitent le terme en lui attribuant plusieurs acceptions : intermédiaires entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensées, entre les membres d'un groupe de travail entre des écrits et des oraux etc.

- L'une est liée à la dimension scripturale qui consiste à permettre aux étudiants de réinvestir leurs ressources linguistiques dans une activité d'écriture de forme libre peu travaillée à l'université et de s'initier comme des sujets scripteurs (Bucheton & Chabane, 2002), du coup, le journal de lecture se constitue comme l'un des outils de la construction d'une posture scripturale (Bucheton, 1997) ;
- L'autre est liée à la dimension lecturale qui est de permettre un retour sur des lectures littéraires dont la difficulté est contournée par des activités d'écriture (Tauveron& Sève, 2005). De surcroit, le journal de lecture est un outil d'exploration des œuvres dites « *résistante* » (Picard, 1986) d'une part, et un outil de travail des compétences lecturales (Reuter.Y, 1994) d'autre part.

Conclusion du chapitre III

En guise de conclusion, nous avons expliqué en quoi s'ancre notre travail de recherche dans l'approche coopérative en classe. Nous avons identifié les caractéristiques de cette coopération et ses différentes acceptions dans la sphère conversationnelle, didactique et littéraire. Cependant, les deux dernières sphères retiennent notre attention et constituent, par ailleurs, notre référence qui nous a permis d'analyser nos dispositifs mis en place dans cette recherche.

Dans le chapitre suivant, nous allons décrire notre cadre méthodologique sur lequel nous nous appuyons pour mener cette recherche.

Partie 2

Cadre méthodologique, pratiques enseignantes, résultats et interprétation

CHAPITRE IV

LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

On ne peut se passer d'une méthode pour se mettre en quête de la vérité des choses.

(De René Descartes / Discours de la méthode)

Introduction

Une méthodologie de recherche ne doit pas être considérée comme un ensemble de techniques ou de principes à retenir pour l'appliquer sur un corpus mais comme le souligne Cambra Giné : *« une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité »* (2003 p15), qui par ailleurs, est très multiple. Le chercheur œuvre pour identifier cette réalité et la transposer sous forme de bonnes pratiques d'enseignement pour *« valider scientifiquement la mise en place d'une méthode d'enseignement universellement performante »* (Cicurel 2002a :147). Notre recherche adopte une méthodologie d'essence qualitative à visée descriptive. Nous allons nous focaliser sur la pratique de deux dispositifs didactiques, très peu pratiqués à l'université algérienne, en classe de FLE, tout en cherchant à comprendre, en vue d'expliquer, comment s'actualisent la pratique de ces deux dispositifs décrits supra (voir le chapitre III) et qui favorisent la coopération scripturale et orale.

IV.1. Justification de l'approche qualitative

L'analyse des corpus recueillis au cours de notre recherche relève des méthodologies quantitatives et qualitatives, préconisées par plusieurs chercheurs didacticiens, lesquelles privilégient une réalité multiple que nous avons signalée au début et une réalité intersubjective socioculturelle. La dimension des coopérations au travers des interactions entre les pairs est centrale dans ce type de recherche qualitative. Cette dernière permet de s'adapter à la nature et à la complexité des relations interpersonnelle dans les situations éducatives (Vandenberghe, 2010) au point où ce type d'approches méthodologiques est à penser *« […] comme une lecture d'une situation »* (Mykut et Morchoune, 1994 p38 cité par M. Hébert op cit, p 126)

IV. 2. Le choix de la population

Notre population est constituée de deux classes de 3^{e} année Licence de français langue étrangère[36]. Ce choix n'est pas fortuit car à ce niveau les étudiants sont censés maitriser certaines compétences qu'exigent les deux dispositifs que nous allons expérimenter en classe. L'une de ces classes est dite « Groupe expérimental » et

[36] Il est à signaler que la classe témoin est retenue pour, juste, comparer l'amélioration des habiletés de lecture des étudiants lors de l'introduction du pré-test et post-test.

compte vingt-sept (27) étudiants ; l'autre est une classe dite « Groupe témoin » et compte vingt-neuf étudiants (29). La seule particularité qui caractérise les deux classes réside dans le fait que « le groupe expérimental » pratique les deux dispositifs à savoir le journal de lecture et le cercle littéraire, alors que « le groupe témoin » suit un enseignement traditionnel qui consiste en lecture collective ou individuelle suivie de questions orales ou écrites posées par l'enseignant censées amener les étudiants à comprendre le texte littéraire.

		Effectifs		
Groupes	**Méthodes d'enseignement**	**Filles**	**Garçons**	**Total**
Groupe expérimental	Journal de lecture et cercle littéraire	19	08	27
Groupe témoin	Lecture collective ou individuelle	23	06	29

Tableau n° Description de la population participant à l'expérimentation

Tout en respectant les règles déontologiques de la recherche universitaire en vigueur, nous avons prévenu les deux groupes qu'ils seront filmés. Alors, nous leur avons demandé leur consentement. Certains ont, d'emblée, été d'accord alors que certains ont accepté difficilement sous réserve de ne pas diffuser les séances filmées. De notre côté, nous les avons rassurés de la confidentialité des données recueillies qui seront exploitées pour les fins de notre recherche universitaire. D'autant plus, nous avons gardé l'anonymat lors du traitement et l'analyse des données tout en usant l'abréviation de leurs prénoms.

IV. 3. Le déroulement de l'expérimentation

A présent, nous allons décrire la stratégie adoptée lors de l'expérimentation que nous avons menée auprès des étudiants de 3^{e} année L.M.D. Rappelons que nous voulons initier ces étudiants en question à la pratique du journal de lecture et du cercle littéraire, deux dispositifs didactiques qui favorisent la coopération scripturale et orale en didactique du texte littéraire. Il importe à préciser que nous avons réalisé une pré-expérimentation avant de mener l'expérimentation proprement dite.

IV.3.1. La pré-expérimentation

Cette phase, jugée très importante avant de mener notre expérimentation, consiste en premier lieu à familiariser les étudiants participant à l'expérimentation avec ces nouvelles activités coopératives qui exigent des habiletés de haut niveau. En second lieu, nous voudrions repérer les problèmes susceptibles d'entraver le déroulement de notre expérimentation pour un éventuel réajustement qui garantira, du coup, un bon déroulement des deux dispositifs expérimentés.

Cette étape qui a précédé à l'expérimentation s'est déroulée entre janvier et février en 2012. Nous avons proposé le texte *« La Parure »* de Guy de Maupassant, un texte qui nous a semblé propice à proposer aux étudiants. En effet, le style de la nouvelle est d'une lecture facile, d'autant plus, le contexte de l'histoire est très familier surtout aux filles dont la présence domine la classe

IV. 3. 2. L'expérimentation

Après avoir familiarisé les étudiants avec les deux dispositifs à savoir le journal de lecture et le cercle littéraire, nous avons procédé à la mise en place de notre expérimentation. Cette dernière s'est déroulée entre avril et mai en 2012 auprès des étudiants de la classe dite *« groupe expérimental »*. Il importe à préciser qu'avant le déroulement de l'expérimentation nous avons présenté aux étudiants du *« groupe expérimental »* des séquences d'enseignement se rapportant à l'analyse littéraire qui consiste à l'explicitation des notions relatives à l'analyse des textes littéraires telles l'analyse des titres et l'incipit, l'analyse spatio-temporelle, la focalisation, le statut du narrateur, le rythme de la narration, l'analyse des personnages…

Retenons que lors de l'expérimentation, nous avons choisi l'œuvre d'A. Camus *L'Etranger*. Cette œuvre est considérée comme l'une des meilleures œuvres de cet auteur algérien d'origine française qui prend place dans sa tétralogie qu'il nommera *« le cycle de l'absurde »*. Le roman présente plusieurs caractéristiques propices à l'analyse et la verbalisation dans le journal de lecture et cercle littéraire. Le style très limpide du roman permet un accès aux structures significatives foisonnantes car le narrateur ne cherche à occulter aucun fait. D'autant plus, la thématique de l'absurdité

semble, également, séduire un lecteur qui lit pour la première fois un incipit si étrange « *Aujourd'hui, maman est morte ou peut être hier, je ne sais pas* » décrivant le narrateur, dénué de tous sentiments, comme un personnage absurde, étrange, bizarre dont le comportement dérange et crée des moments de suspense séduisant le lecteur pour lire la suite du roman.

IV.4. Constitution des groupes de discussion

« Le groupe expérimental » qui regroupait vingt-huit (27) étudiants est réparti en trois équipes de neuf étudiants chacune. Les cercles littéraires ont lieu deux fois par semaine. Pendant quatre semaines accordées à la lecture, nous avons obtenu huit cercles littéraires au total qui sont, à notre sens, représentatifs. Chaque discussion qui a duré soixante minutes (60 mn), est enregistrée et filmée sur DVD. Avant chaque séance de cercle littéraire, chaque étudiant devait lire un chapitre ou deux du roman « L'Etranger » puis, il note ses impressions, ses commentaires, ses analyses et les thèmes qu'ils débattent avec ses pairs. Le journal de lecture constitue, en ce sens, une aide pour alimenter les verbalisations orales dans les cercles littéraire tout en structurant leurs échanges et leur discussion pour étayer leur réflexion.

Nous procédons, par la suite, à l'observation de toutes les séances filmées : les séances de discussion dans les cercles littéraires. Il est à noter que cette observation *in situ* nous a permis d'affiner l'analyse des résultats obtenus.

IV.5.Tests d'évaluation des habiletés en lecture des deux groupes

Afin de mesurer l'efficacité des deux dispositifs des deux dispositifs didactiques expérimentés lors de notre expérimentation tout en partant de l'hypothèse que nous avons émise au départ : grâce au journal de lecture et du cercle littéraire, les étudiants pourraient améliorer leur compétence en lecture, nous avons soumis aux deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin) deux tests d'évaluation de leurs habiletés en lecture d'un texte littéraire : un premier test avant l'expérimentation, et un deuxième test après l'expérimentation. Nous présentons les résultats des deux tests dans le (Chapitre VI: résultats et discussion)

Groupes	**Introduction du test**	**Méthodes d'enseignement utilisées**	**Introduction du test**
Groupe expérimental	1er test	Cercles littéraires et journal de lecture	2e test
Groupe témoin	1er test	Méthode traditionnelle	2e test

Tableau n° description des séances filmées des deux groupes

IV.6.La collecte des données

La collecte des données est une partie essentielle et intégrante dans notre recherche qui se veut descriptive qualitative. Elle consiste à recueillir les informations dont nous avons besoin pour l'analyse des variables déterminées dans notre recherche. Alors, il est plus judicieux de présenter, tout d'abord, les instruments, de collecte des données utilisées dans cette recherche.

IV.7.Les instruments de collecte des données.

Afin d cerner bien la problématique de cette présente recherche, quatre instruments de recherche ont été opérationnalisés :

1) Deux questionnaires : l'un est destiné aux enseignants et qui vise, dans l'ensemble, leurs représentations quant à l'acte de lire, leur appréciation des programmes proposés et préconisés par l'université, le type d'activités proposées en classe…, l'autre est destiné aux étudiants ayant pour objectif d'identifier leur profil, leurs représentations, leur rapport à la littérature et au texte littéraire.
2) Deux tests d'évaluation pour vérifier les compétences en lecture des deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin): le 1er test est soumis aux étudiants avant l'expérimentation afin de mesurer et de vérifier leurs habiletés

de lecture ; le 2e test est proposé après l'expérimentation pour, cette fois-ci, observer l'évolution de la compétence en lecture[37]

3) Grille d'observation et d'analyse des cercles littéraires et des journaux de lecture.

IV.7.1.Le questionnaire

Malgré sa fonction peu restrictive, le questionnaire est l'une des trois grandes méthodes qui nous permettent de recueillir des informations en vue d'apporter quelques éléments de réponses à notre problématique. C'est un ensemble de questions ayant des objectifs liés à notre recherche. A travers des données empiriques recueillies auprès des enseignants questionnés, nous tentons *« non de recréer une image précise du réel étudié, mais de dévoiler les facteurs sociaux qui contribuent à produire ce réel* » (Singly, 2005 p112)

IV.7.1.1.Principes méthodologiques retenus pour l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Pour mieux analyser les questionnaires soumis aux enseignants, nous avons opté pour l'analyse par variable car au moment de chaque analyse statistique, une question devient une variable définie comme *« une quantité susceptible de prendre un certain nombre de valeur »* (N. Bert, 2006 :230) auquel il est possible d'attribuer une mesure numérique et chiffrée. Le questionnaire en question renferme plusieurs types de variables. Nous en citons deux

IV.7.1.1.1.Les variables qualitatives

Elles représentant des qualités telles que le sexe, le diplôme les pratiques en classe … elles s'expriment en modalités qui constituent les choix des réponses à ces variables.

[37] L'analyse des deux tests a fait l'objet d'un article publié dans la revue de notre Laboratoire de Didactique des textes intitulé « Pour quel apport du journal de lecture et du cercle littéraire dans l'amélioration de la compétence de lecture littéraire chez les étudiants de L3» (Bouasla.A, 2017, N°11, p 51-89).

IV.7.1.1.2.Les variables quantitatives

Elles sont, quant à elles, celles qui désignent des valeurs représentées par des quantités telles que l'âge … et s'expriment en valeur numériques.

Pour l'analyse de notre questionnaire nous avons retenu trois sortes de variables.

- **Variable qualitative nominale :** elles sont en tant que telle « *lorsque les modalités d'une variable qualitative sont un ensemble de réponses simplement distinctes* » (Ibid). Nous pouvons représenter, à titre d'exemple, la question n°6 (variable n°6)

Que 6 : *Il vous semble utile et nécessaire d'enseigner le texte littéraire en classe* ? *(vous pouvez cocher plusieurs réponses)* *[ ] pour la formation culturelle de l'apprenant.* *[ ] pour illustrer la richesse de la langue.* *[ ] pour l'apprentissage lexical de la langue* *[ ] pour l'analyse purement littéraire* *Autres :……..*

Cette liste de réponses qui constitue chacune une modalité nommée sera sur une échelle nominale dans n'importe quel ordre.

Question n°6 (variable n°6)	**Nombre de réponses**	**Pourcentage %**
Modalité n°1 (formation culturelle) **Modalité n°2** (illustrer la richesse de la langue **Modalité n°3** Apprentissage lexical **Modalité n°4**		

Analyse purement littéraire **Modalité n°5** **Autres**		

- **Les variables qualitatives ordinales :**

On parle de variable ordinale lorsque *« un ordre existe entre les modalités de de réponses »* (Ibid). Ainsi, nous représentons la variable « *le niveau des étudiants* » comme dans le tableau qui suit :

Question n° 1(variable n°1)	**Nombre de réponses**	**Pourcentage %**
Modalité n°1 (Excellent) **Modalité n°2** (Bon) **Modalité n°3** (Moyen) **Modalité n°4** (Faible)		

- **Variables quantitatives numériques :**

Elles sont exprimées en valeurs quantifiées et énumérées. A titre d'exemple l'âge peut être considéré comme une variable numérique. On calcule la moyenne des réponses données.

IV.7.1.1.3.Le codage des réponses :

Une fois les questionnaires recueillis, nous avons procédé à l'étape de codage des réponses. Cette dernière consiste, pour exploiter statiquement les réponses aux questions, à désigner un code que nous associons à chaque réponse. Cela nous permet de reconvertir les réponses en un langage qui s'apprête au traitement et à l'analyse numérique des données.

Nous avons opté pour un codage numérique car nous le trouvons le plus facile et le plus pratique dans le cas de notre questionnaire. Aux réponses aux questions fermées et semi-fermées, nous avons choisi des codes numériques (1.2.3… etc) qui

correspondent aux nombres de modalités données pour chaque variable. Nous illustrons nos propos à l'aide de l'exemple suivant :

Qu n° 05 : *Quel type de textes littéraires, vous privilégiez dans vos pratiques de classe*
[ ] roman (1)
[ ] conte (2)
[ ] poème (3)
[ ] nouvelle (4)
[ ] théâtre (5)

Pour ce type de questions, le répondant peut choisir plusieurs réponses. Nous comptons combien de fois a été choisi un genre littéraire. Le nombre sera transcrit dans le tableau qui suit décrivant les résultats obtenus.

Genre littéraire	**Nombre**	**Pourcentage**
Modalité n°1 (roman) **Modalité n°2** (conte) **Modalité n°3**(poème) **Modalité n°4** (nouvelle) **Modalité n°5** (théâtre)		

Quant aux questions ouvertes, nous avons opté pour l'analyse de contenu car les réponses étaient diverses et riches. Ce qui nous a permis de procéder au codage et d'effectuer une analyse statique. L'analyse de contenu définie comme *« méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles »* (Mucchiélé, 1984 :18) va nous servir comme démarche plus plausible pour lire les informations que contiennent les réponses recueillies. Bien évidemment, ces réponses ont été filtrées pour repérer les notions et les éléments importants selon leur redondance et les corréler, les comparer dans le but d'interpréter les données.

IV.7.2. Les tests d'évaluation des habiletés en lecture

Le test d'évaluation des habiletés en lecture est le deuxième instrument de collecte de données que nous avons utilisé dans notre recherche. Il importe de préciser que ces deux tests ont été proposés pour affirmer ou informer notre hypothèse de départ quant à l'apport des cercles littéraires et des journaux de lecture dans l'amélioration des compétences en lecture littéraires des étudiants de Licence 3. Le 1er test est soumis aux étudiants avant la phase de l'expérimentation pour avoir un aperçu sur leur niveau de lecture et leurs compétences en lecture littéraire. Le 2e test est proposé aux étudiants après la réalisation de l'expérimentation. Cela nous a permis de mesurer, cette fois-ci, le niveau de lecture des étudiants pour le comparer avec leur niveau de départ.

IV.7.2.1. Principes méthodologiques retenus pour l'analyse des deux tests

Pour l'analyse des deux tests, nous avons procédé à une analyse formelle des réponses des étudiants en les catégorisant en deux classes

- Nous avons octroyé (+) à la bonne réponse.
- Nous avons octroyé (-) à la mauvaise réponse.

Nous avons calculé, par la suite, la moyenne des bonnes réponses et des mauvaises réponses des deux tests en procédant à une analyse comparative.

IV.7.3.Les grilles d'observation et d'analyse

Notre troisième instrument de collecte des données est constitué de trois grilles d'observation et d'analyse. Toutes ces grilles vont au diapason avec les trois variables retenues dans notre recherche pour l'analyse des journaux de lecture et des cercles littéraires. Rappelons que nous nous sommes inspiré de certaines grilles utilisées par M. Hebert (2003) avec quelques modifications[38] pour le besoin de notre recherche.

[38] Nous avons modifié pour le besoin de notre recherche le dernier mode de lecture à savoir « *L''évaluation critique »* que nous avons fusionné avec le mode culturel. Alors il devient le mode *« L'évaluation critique et culturel » car nous y avons inscrits d'autres stratégies qui requièrent certaines compétences plus hautes telles « Réinvestir ses connaissances pour inscrire le texte dans un contexte littéraire, historique ou social », « Comparer avec d'autres œuvres. Etablir des liens intertextuels » etc...*

IV.7.3.1. La grille d'analyse de modes de lecture

Afin de répondre au premier objectif de notre recherche lié aux différents modes de lecture adoptés par les étudiants au moment de la coopération dans les cercles littéraires et les journaux de lecture, nous avons établi une grille d'analyse dont la conception est inspirée de la recherche de M. Hébert (2003). La chercheure a synthétisé les principaux modèles de lecture décrits dans le cadre conceptuel de sa thèse. Ainsi, elle dégage quatre modes de lecture qui vont nous servir comme piste de lecture interprétant comment les étudiants vivent leurs expérience de lecture.

- **Mode de lecture 1 : (Compréhension littérale)**

Dans ce mode de lecture, l'étudiant s'attache au sens explicite des mots. Ainsi, lorsque l'étudiant dans l'incipit de *L'Etranger « Aujourd'hui maman est morte ou peut être hier* » se contente de nous dire qu'il s'agit d'un télégramme annonçant le décès de la mère du narrateur sans se préoccuper de la réaction et le comportement du narrateur ni le style de l'auteur…, on dit alors que sa lecture est littérale. Ce mode est appelé aussi une compréhension à minima

- **Mode de lecture 2 : (engagement esthétique)**

Dans ce mode de lecture, l'étudiant se montre plus engagé dans sa lecture. Il ne se contente pas de travailler sur la surface du texte mais il se laisse emporter par son imagination qui mêle entre la fiction et la réalité. Ainsi, il pourrait comparer, à titre d'exemple, une scène évoquée dans une œuvre à une scène de sa vie personnelle.

- **Mode de lecture 3 : (Analyse textuelle)**

Dans ce mode de lecture, l'étudiant interroge le style de l'auteur, son choix à un vocabulaire au lieu d'autre. Il ne s'intéresse guère à la mimesis, bien au contraire, il cherche à repérer les formes textuelles dans tel ou tel passage pour justifier ce choix

- **Mode de lecture 4 : (Evaluation critique et culturelle)**

Dans ce dernier mode de lecture, l'étudiant se montre plus distant et émet des jugements critiques sur l'œuvre. Ainsi, il compare le texte qu'il lit à d'autres en établissant des liens intertextuels. De même, il fait intervenir sa culture littéraire ou des connaissances socio-historiques pour illustrer ses propos.

Pour procéder à l'analyse de ces modes de lecture, rappelons-le que nous adoptons une analyse de contenu qui consiste à observer dans les commentaires des étudiants des indicateurs ou des stratégies qui correspondent à chaque mode de lecture cité au-dessus. Nous avons retenu pour le besoin de notre analyse dix-neuf stratégies

Modes de lecture	**Stratégie de lecture**	**Le mode de lecture préoccupé par**
Mode 1 Compréhension littérale	1. Identifier les idées principales	Le sens explicite
	2. Questionner. Prédire. Inférer	
	3. Activer ses connaissances	
	4. Résumer	
Mode 2 Engagement esthétique	1. S'identifier aux personnages. Juger moralement les personnages	Soi-même, de la fiction, des personnages
	2. Ressentir de l'empathie pour les personnages	
	3. Evoquer ses émotions ses réactions. Visualiser.	
	4. Faire des liens avec sa propre vie. Retrouver en soi des souvenirs. Faire des liens avec des personnes réelles.	
Mode 3 Analyse textuelle	1. Questionner le texte au niveau microstructurel (analyse des procédés stylistiques, grammaticaux…).	La logique interne du récit, la mise en discours
	2. questionner le texte au niveau macrostructurel (analyse la forme relative au genre	
	3. Jouer avec la logique du récit (progression, évolution…)	
	4. Questionner les thèmes.	
	5. Relever les incertitudes du texte et émettre des hypothèses.	

Mode 4 Evaluation critique et culturelle	1. Modifier son interprétation. Revoir son point de vue.	L'œuvre et les autres œuvres la portée culturelle de l'œuvre, des liens intertextuels.
	2. Critiquer	
	3. Comparer avec d'autres œuvres. Etablir des liens intertextuels.	
	4. Evaluer la pertinence et la solidité des autres points de vue.	
	5. Apprécier le texte en tant qu'une œuvre d'art.	
	6. Réinvestir ses connaissances pour inscrire le texte dans un contexte littéraire, historique ou social	

IV.7.3.2.La grille d'analyse des formes de dynamique interactive produites dans les cercles littéraires

Pour répondre à notre objectif lié à la troisième variable soit « *Les formes de dynamique interactive produites dans les cercles littéraires* », nous avons établi une grille d'analyse inspirée des travaux de Gilly (1998) qui explicitent les différentes dynamiques impliquées dans la construction des savoirs en rapport, dans notre cas, à l'objet littéraire. Le chercheur distingue quatre formes de dynamiques coopératives.

- **La co-élaboration acquiesçante** : l'un des sujets interactant est actif. Il développe tout seul une solution et résolution à un problème puis il la propose à son camarade. Ce dernier coopère sans s'y opposer.
- **La co-construction :** chacun des deux partenaires renforce l'idée de l'autre et coopèrent dans un échange alterné des solutions communes et partagée.
- **La confrontation avec désaccord non argumenté :** l'un des sujets interactants s'oppose à la résolution proposée par l'autre sans pour autant avancer ni des arguments ni des alternatives.
- **La confrontation contradictoire ou conflit sociocognitif :** cette dernière forme dynamique interactive consiste à réagir par un désaccord, cette fois-ci,

argumenté. L'un des partenaires de l'interaction dépasse l'opposition pour convaincre l'autre à adhérer à son point de vue.

Ces quatre formes interactives vont nous servir pour décrire quelle forme d'interaction est plus convoquée dans les cercles littéraires chez les étudiants de 3e année Licence.

IV.7.3.3. La grille d'analyse des postures de lecture adoptée dans les journaux de lecture

Quant à l'analyse des journaux de lecture rédigés par les étudiants du groupe expérimental, nous avons établi une grille d'analyse des postures de lecture adoptées par les mêmes étudiants. Cette grille trouve son soubassement théorique dans les travaux de Domnique Bucheton. Une description plus détaillée du modèle de lecture de D.Bucheton a été donnée dans le cadre théorique de notre thèse, nous allons nous contenter de présenter, brièvement, ces postures de lecture sous forme de tableau.

Numéro de posture	**Titre de la posture**	**Contenu**
Posture 1	***« Texte-tâche »***	Lecture superficielle ayant l'apparence d'une tâche scolaire sans implication réelle dans cette tâche.
Posture 2	***« Texte-action »***	Lecture plus impliquée laissant le lecteur s'identifier aux personnages de l'histoire lue.
Posture 3	***« Texte-signe »***	Lecture des idées à travers les thèmes évoqués dans le texte qui devient énigme et fable
Posture 4	***« Texte-tremplin »***	Lecture réflexive à travers laquelle le lecteur avance ses réflexions et ses points de vue aux autres.
Posture 5	***« Texte-objet »***	Lecture analytique plaçant le lecteur dans une posture plus distanciée et objective afin d'analyser les formes, le style…

Figure n° Tableau résumant les postures de lecture proposées par Domnique Bucheton(2009)

IV.8.Constitution du corpus

Nous avons recueilli les données de notre corpus de plusieurs sources que nous avons catégorisées en deux types de sources.

IV.8.1.Sources principales

IV.8.1.1. 1er ensemble de données

Ce premier ensemble de données provient des huit cercles littéraires. Ces données présentent les premières sources que nous allons analyser à l'aide de grilles d'analyse décrites précédemment. Il est à rappeler que ces huit cercles littéraires se sont déroulés en classe deux fois par semaine à raison de 60 mn par séances (Au total nous avons recueilli 640 mn de discussion autour du texte littéraire).

Dans une perspective ethnographique, ces sources constituent des données authentiques puisqu'elles sont produites dans des situations didactiques authentiques.

Groupes	**Sources de données**	**Durées**
Groupe expérimental	Huit cercles littéraires	640 mn (à raison de 60 mn par cercle littéraire)

Tableau n° : Description des données des sources principales (1er ensemble)

VI.8.1.2. 2e ensemble de données

Ce deuxième ensemble de données provient, cette fois-ci, des commentaires rédigés sur leurs journaux de lecture. Il est à noter que chaque étudiant devait noter ses impressions, ses idées, sous forme de mini-commentaires avant la tenue des cercles littéraires.

Groupes	**Sources de données**	**Durées des mini commentaires**
Groupe expérimental	25 journaux de lecture	640 mn (à raison de 60 mn par cercle littéraire)

Tableau n° : Description des données des sources principales (2e ensemble)

IV.8.2.Sources complémentaires

Quant aux sources qualifiées complémentaires, elles proviennent, cette fois-ci, des questionnaires et des tests. En effet, nous avons proposé deux questionnaires : l'un est destiné aux enseignants et l'autre est destiné aux étudiants de Licence 3. Ces deux outils de recueils de données nous ont fourni des renseignements complémentaires

jugés très importantes pour comprendre les caractéristiques et les représentations individuelles que nous avons estimées très pertinentes dans l'interprétation des résultats obtenus. Il est à noter que nous avons recueilli au total vingt-cinq (25) questionnaires remplis par les enseignants et cent vingt questionnaires remplis par les étudiants. A ces données, s'ajoutent celles provenant des résultats des deux tests ayant pour objectif de mesurer les compétences en lecture des étudiants de Licence 3 à savoir le groupe expérimental et le groupe témoin. Quoiqu'elles soient complémentaires, ces sources nous ont permis de valider notre hypothèse quant à l'apport des deux dispositifs dans l'amélioration des compétences en lecture littéraire.

Données complémentaires recueillies	**Public participant**	**Nombre d'exemplaires distribués**	**Nombre d'exemplaires recueillis**	**Taux de retour**
Questionnaire 1	Enseignants	30	25	83.33%
Questionnaire 2	Etudiants	120	120	100%
Test 1	Groupe expérimental Groupe témoin	25 25	25 25	100% 100%
Test 2	Groupe expérimental Groupe témoin	25 25	25 25	100% 100%

Tableau n° : Description des données des sources complémentaires

IV.8.2.1. Instruments d'analyse des données

Pour mieux comprendre et décrire notre corpus oral et écrit nous avons fait appel à d'autres instruments d'analyse tels la transcription, l'observation et la segmentation des données provenant des sources principales et complémentaires.

IV.8.2.1.1.La transcription

Après avoir filmé et enregistré les discussions des cercles littéraires tenus lors de l'expérimentation, nous avons procédé à la transcription de ces séances. Cette dernière nous a permis de transformer cette parole volatile en graphie observable constituant, ainsi un document de recherche exploitable, analysable et sur lequel nous revenons si un besoin à des fins analytiques se fait sentir. Nous tenons à souligner que cette partie

indispensable de notre recherche nous a pris un temps assez long car la transcription a été réalisée avec nos propres soins ce qui a nécessité d'effectuer plusieurs écoutes des vidéos et des enregistrements. Néanmoins, certaines séquences des échanges n'ont pas été transcrites en raison de la mauvaise capture par le micro-enregistreur, l'intervention de certains étudiants à niveau sonore très bas ou encore le chevauchement des tours de parole. Pour autant, nous sommes conscient des limites de la transcription étant donné qu'on ne peut en aucun cas transcrire tout ce que se produit en situation de communication orale qualifiée multicanale.

Et comme nous nous sommes intéressé aux échanges dans des cercles littéraires et notre objectif est d'observer et d'analyser les mode de lecture adoptés par les enseignants, nous avons utilisé un système de transcription plus confort et accessible au lecteur, qui ne prend pas en compte de tous les éléments prosodiques tel l'intonation, la durée, le débit … Avoir recours à une transcription alphabétique standard est jugée plus plausible dans notre recherche. Pour l'identification des intervenants dans ces discussions, nous avons désigné l'enseignant par « **Ens** » et l'étudiant par « **Et** » et l'initiale de son nom ou son prénom.

IV.8.2.1.2. L'observation

Elle est l'un des instruments de recherche les plus fiables car le chercheur observe de plus près des comportements produits dans des situations authentiques et réelles. Nous adoptons pour le besoin de notre recherche une approche ethnographique de la classe fondée sur le principe de l'observation participante, au sens donné par M. Cambra Giné (2003). Nous sommes conscient, également, que l'observation de classe avec les moyens d'enregistrement ne suffit pas à elle seule de rapporter tout ce qui se passe en classe car certains détails peuvent échapper à la caméra et à ces moyens. C'est pour cela, nous avons préféré assister dans la classe (la classe du groupe expérimental). Avec cette classe, notre présence était plus rapprochée puisque c'est nous qui avons mené l'expérimentation et la mise en œuvre des cercles littéraires.

IV.9.Le découpage et l'arpentage des données

Il est à rappeler que notre corpus oral est recueilli des huit cercles littéraires que nous avons filmés sur D.V.D après accord des étudiants. Ce corpus est découpé en trois étapes

IV.9.1.1e étape de découpage

Elle consiste en découpage en tours de parole car *« le partage de parole s'effectue selon un principe : chacun son tour »* (Traverson 2009 :30). Selon K. Orecchioni, le tour de parole est défini comme *« la contribution verbale d'un locuteur déterminé du déroulement de l'interaction »* (1990, 1998 :159). Alors, dans notre cas, les discussions tenues dans les cercles littéraires peuvent être découpés en tours de parole puisqu' à chaque fois qu'un étudiant intervient pour parler est un nouveau tour de parole. Ce dernier est à considérer comme une unité interactionnelle où les interlocuteurs sont en posture de partage d'élément de sens allant de phrases longues, d'équivalent de phrases ou d'énoncés et en posture de coopération indispensable à l'intercompréhension. Il est à préciser que pour notre analyse, nous avons procédé au décompte des tours de parole répartis en deux catégories : tours de parole plein et tours de parole régulateurs[39]. Ainsi, nous avons repéré quatre cents cinq (405) tours de parole dans les cercles littéraires.

Groupes	**Nombre de tours de parole**
Groupes expérimental	405

IV.9.2.2e étape de découpage et arpentage

Nous avons réécouté et revu les séances enregistrées et filmées pour procéder au découpage en épisode[40] de discussion. Ce découpage, quoiqu'il soit brut, nous a permis de recenser au total cent quarante-trois (143) épisodes dans la classe. Il est à noter que ces épisodes ont été affinés après avoir éliminé toute discussion ou toute interaction jugée hors-sujet.

[39] Nous entendons par tours de parole régulateurs ceux caractérisés par leur brièveté souvent produits en chevauchement comme « humm » « oui » « d'accord ».

[40] Un épisode de discussion, selon M.Hébert (2003), désigne un ensemble d'échanges ou de tours de parole portant sur la verbalisation d'une seule stratégie.

Groupes	Nombre des épisodes
Groupe expérimental	143

IV.9.3. 3e étape de découpage et arpentage

Pour mieux analyser le corpus et saisir les stratégies adoptées par les étudiants, nous avons procédé au troisième découpage qui consiste en découpage plus minutieux et très fine. Ainsi, nous avons découpé chaque épisode en unités minimales appelées unités de sens (U.S) définie par M.Hébert(2003) comme *« chacun des énoncés qui traduit une intention différente dans un épisode »*Nous avons pu repérer au total mille huit cent vingt-cinq (1825) unités de sens.

Nous avons résumé dans le tableau qui suit les principales étapes de découpage réalisées jusque-là.

Etapes	Groupes observés	Objets d'observation	Données recueillies	Découpage
1e étape	Gr expérimentatl	08 CL	405 TP	Découpage en TP
2e étape	Gr expérimental	08 CL/ 25 JL	143 épisodes	Découpage en épisodes
3e étape	Gr expérimental	08 CL/ 25 JL	1825 U/S	Découpage en unités de sens

IV.10.Traitement des données recueillies

Après avoir présenté et décrit les instruments d'analyse des données complémentaires recueillies à savoir la transcription, l'observation, la segmentation et l'arpentage, nous allons présenter les types d'analyse que nous avons adoptés. Dans notre cas de recherche, deux analyses ont été poursuivies pour mieux comprendre et interpréter les résultats obtenus. La première renvoie aux analyses quantitatives (les statistiques), la seconde renvoie aux analyses qualitatives (analyse de contenu des discours des participants en contexte).

IV.10.1.Analyse quantitative

Nous rappelons que pour le besoin de l'analyse de notre corpus recueilli et décrit supra, nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative. La première

consiste à transformer des données recueillies des deux questionnaires et des séances filmées en informations chiffrées (chiffre, pourcentage…) afin d'étayer nos hypothèses de recherche. Ainsi les deux questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants qui visent la perception des deux acteurs participant à la recherche des notions liées à notre domaine de recherche tels que le texte littéraire, l'acte de lire, les activités proposées en classe par les enseignants, la fréquence de lecture… sont traités de telle sorte qu'on obtienne des chiffres sur certaines réactions.

IV.10.2. Analyse qualitative

Quant à la seconde analyse, elle consiste à décrire les données recueillies pour en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentage ou en statistique. Il est à signaler que deux étapes ont, préalables, été effectuées avant cette analyse. Il s'agit de transcrire certaines données recueillies telles les séances enregistrées et filmées (huit cercles littéraires) et puis procéder à la segmentation et arpentage de toutes ces données pour affiner minutieusement le corpus (oral et écrit). Une fois ce corpus est défini, nous procédons au classement des épisodes de discussion subdivisés, à leur tour, en unités de sens. Les énoncés obtenus nous servent, grâce à l'analyse de contenu, de repérer les modes de lecture, les stratégies de lecture les modes de coopération adoptés par les étudiants participant à l'expérimentation. Des grilles d'analyse et d'observation ont été établies, à cet effet, pour nous permettre un examen d'analyse minutieux en faisant extraire les corrèles, les changements, les réactions, les accords et les désaccords…

IV.11. Objectifs de la recherche

Il est important de noter, enfin, les objectifs de notre recherche qui se veut une contribution à la didactique du texte littéraire. Pour être explicite, nous les reformulons et dirons qu'elle vise, en premier lieu, de proposer une approche centrée sur la coopération des étudiants. Qu'elle soit scripturale ou orale, la coopération est d'un grand apport à la lecture des textes littéraires. Elle permet, à notre sens, d'atteindre cet objectif prôné par les grands chercheurs de la littérature qui est celui d'encourager la prise de conscience par l'apprenant et par le groupe de la nature évolutive de leurs

processus de compréhension et de la pluralité des interprétations (Rosenblatt, 1982; Lebrun et Le Pailleur, 1992; Lebrun, 1996b et 1997)

Faire parler les étudiants de leurs lectures, de ce qu'ils aiment, de ce qu'ils n'aiment pas et de leurs représentations permet, alors, d'aiguiser leur pensée critique d'augmenter leur rapport à la lecture et au texte littéraire, leur compétence à s'exprimer et découvrir la pluralité interprétative.

Le journal de lecture et le cercle littéraire, deux dispositifs didactiques expérimentés dans notre recherche, apparaissent comme deux situations d'apprentissage qui permettent en amont, [à l'étudiant] d'extérioriser ses impressions en les confrontant à celles d'autrui. En aval, [elles permettent] un travail progressif d'intériorisation de ces compétences. (A. Lafontaine, S. Terwagne, S.Vanhulle Juin 1997). Notre objectif général est, donc, de

- décrire ces deux dispositifs didactiques favorisant la coopération scripturale et orale afin de voir comment ces deux formes d'apprentissage peuvent répondre aux problèmes posés par la lecture des textes littéraires.
- Analyser leurs réactions lors des coopérations orales (cercles littéraires) et scripturales (journal de lecture) afin de voir quels mode et quelles stratégies adoptées par les étudiants lecteurs.

IV.12. Pertinence de notre recherche

Il est à noter que peu de travaux ont été menés dans ce sens et qui favorisent ce type d'enseignement multidirectionnels. Même s'ils existent[41] ils restent encore peu explicites sur la description des dynamiques internes de ces deux formes d'apprentissage coopératives. Proposer cette approche centrée sur la coopération scripturale et orale pour enseigner la lecture littéraire reste un grand défi pour les chercheurs de la littérature qui se trouve démunis lorsqu'il s'agit de transposer cette approche en classe et de l'adapter sur un public universitaire censé maitriser les savoirs littéraires leurs permettant de s'approprier la littérature. Or, ces mêmes étudiants se trouvent aussi incapables de lire ou de proposer leurs propres lectures. Ils

[41]Les travaux de l'équipe de Brown et *al*. (1995) avec le projet SAIL cités par Manon Hébert 2003. La thèse de M.Héberft (2003) ou quelques mémoires réalisés dans ce sens : Le carnet du lecteur: un outil pour la formation du sujet-lecteur Camille Lecoq (2015), Les cercle de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. Claude Burdet et Sonia Guillemin (2013)

se contentent, le plus souvent, de l'unique réponse de leur enseignant ou de répondre à leur questionnement menant vers cette « *réponse fabriquée* » et travaillée par l'enseignant chez lui. Voilà encore un leurre que nous continuons à faire inculquer à nos étudiants en leurs faisant croire que seul l'enseignant détient le sens d'un texte littéraire. En ce sens, notre recherche tente d'amorcer ce changement de paradigme dans la didactique des textes littéraires, jugé longtemps unidirectionnel dans lequel le savoir de l'enseignant fait figure de normes, d'obstacles à l'investissement personnel du lecteur, et de laisser le questionnement aux mains des étudiants qui mettront en doute leur lecture et la lecture des autres. Cela va de pair avec les nouvelles approches qui valorisent l'expression du doute dans une lecture ouverte à toutes interprétations tout en ne perdant pas de vue de ce que Umberto Eco appelle « Les limites de l'interprétation ».

Conclusion du chapitre IV

Ce chapitre nous a permis d'exposer les principes méthodologiques retenus dans notre recherche pour l'analyse de notre corpus. Ainsi, nous avons essayé de nous conformer, le plus fidèlement, aux analyses scientifiques qui réclament les critères de lisibilité, d'efficacité et, surtout, d'objectivité afin de rapporter de la manière la plus exhaustive les résultats que nous allons exposer au chapitre VI. Les instruments de recherche mis en œuvre contribuent, à notre sens, d'affiner nos analyses puisque ces outils nous ont permis de sélectionner ce qui pourrait être observable et susceptible à l'analyse. Par ailleurs, les grilles d'analyse constituées nous ont permis, par réduction, ou par abstraction de données, d'observer les modes de lecture, les stratégies de lecture et les formes coopératives les plus convoquées par notre population. Les principes et les instruments d'analyse mobilisées dans cette recherche nous ont permis, d'une part, de porter un regard critique objectif sur les données recueillies, et d'autre part, de nous distancier de ces données en occultant le côté subjectif qui risque de biaiser nos résultats.

CHAPITRE V

PRATIQUES ENSEIGNANTES ET REPRESENTATIONS

« Il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système. La représentation accompagne la stratégie ; elle recèle et l'informe, elle la met en forme ; tantôt, elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime »
(Autes. Michel, 1985)

Introduction

Après avoir décrit le cadre méthodologique de notre recherche, nous allons, à présent, nous intéresser aux pratiques enseignantes en classe et les représentations que se font les acteurs de l'action enseignante, à savoir les enseignants et les étudiants, sur le texte littéraire, l'acte de lecture, les programmes prescrits à l'université. Pour rappel, la démarche adoptée dans cette analyse est une démarche alternant entre une analyse qualitative et une analyse qualitative. En effet, une analyse qualitative des réponses des enseignants et des étudiants reposant sur un nombre limité des répondants est entreprise pour en réduire le contenu à des données empiriques pouvant nous transmettre des réalités pertinentes sur les pratiques effectives et du coup expliquer le « comment faire ? » de l'enseignement. Un recensement statistique est suivi pour soutenir et compléter les données qualitatives recueillies. Il est à noter que nous somme amené à rapporter les propos de certains répondants tels qu'ils apparaissent dans les questionnaires distribués avec des fautes de (grammaire, orthographe, conjugaison ou même d'expression) sans, sans pour autant, les corriger ou les modifier dans le but de garder une authenticité à ces réponses.

Deux questionnaires ont été analysés, à cet effet, pour soutenir nos hypothèses de départ quant à l'enseignement du texte littéraire en classe, le rapport des étudiants avec ce type de texte, les représentations des enseignants et des étudiants par rapport à l'acte de lecture la pertinence des programmes. Sont analysés les questionnaires des enseignants en premier et les questionnaires des étudiants en deuxième lieu.

V.1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Nous procédons à l'analyse, tous d'abord, des questionnaires recueillis auprès des enseignants des trois universités en l'occurrence : l'Université de Médéa, l'Université de Blida et l'Université de Khemis-Miliana.

V.1.1. Choix de la population

Trente questionnaires, à raison de dix (10) questionnaires par université, ont été envoyés dans les trois universités citées au-dessus. Nous n'avons recueilli que vingt-cinq (25) soit un taux de retour de 83,33 %. Nous considérons que ce taux de réponses

est représentatif puisque nous ne visons pas la représentativité par le nombre mais, plutôt, nous voulons à travers l'examen des réponses des enseignants découvrir de nouveaux éléments significatifs permettant d'approfondir notre compréhension des stratégies d'enseignement du texte littéraire, ainsi, les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Dans ce sens, « *Tout propos est un énoncé [qui] peut être en même temps unique et fortement significatif dans la mesure où il fait avancer notre connaissance du monde »* (S. Onillon, 2008 :81)

V.1.2. Contexte et échantillon

La nouvelle réforme touchant l'enseignement universitaire connu sous le nom du système L.M.D a été mise en place à titre expérimental dans dix universités en 2005 et elle ne s'est généralisée qu'en 2009/2010 pour marquer son entrée entre autres dans les trois universités de Médéa, Blida et Khemis-Miliana. Cette nouvelle réforme s'est assigné comme objectif de pallier les anciennes pratiques ayant longtemps perduré à l'université. Alors, dans un contexte de concurrence internationale, cette réforme se veut un pas pour parvenir à *« mondialiser un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même »*(Taalibi, 2005 :27)

V.1.3. Présentation du questionnaire

Malgré sa fonction peu restrictive, le questionnaire est l'une des trois grandes méthodes qui nous permettent de recueillir des informations en vue d'apporter quelques éléments de réponse à notre problématique. C'est un ensemble de questions ayant chacune un objectif lié à notre recherche. A travers les données empiriques recueillies auprès des enseignants questionnés, nous tentons *« non pas de recréer une image précise du réel étudié, mais de dévoiler les facteurs sociaux qui contribuent à produire ce réel »* (Singly, 2005 :112)

Notre questionnaire comprend quatorze (14) questions formulées d'une manière claire et compréhensible de telle sorte que les réponses ne soient pas biaisées faussant ainsi les résultats escomptés. Il contient plusieurs types de questions : ouvertes semi-ouvertes, fermées à échelle nominale, à choix binaire. Les premières sollicitant leurs avis sur le concept de « lire », « lire le littéraire », « le choix des contenus », « le cercle

littéraire », « le journal de lecture » leur exploitation et la réaction de leurs étudiants, nous permettent de recueillir des données de type qualitatif. Ces données semblent être, particulièrement, significatives puisqu'elles contiennent des traits saillant dans les discours des enseignants. Quant aux deuxièmes laissant le choix aux enseignants questionnés de répondre en choisissant une réponse unique ou plusieurs réponses, nous procédons à une analyse quantitative qui permet de mesurer leur opinion sur des variables.

V.1.3.1. Profil des enseignants ayant répondu au questionnaire

Les enseignants constituant nos enquêtés ont des parcours de formation classique[43]. La majorité a un statut de maitre-assistant (60%) soit 15 enseignants. Et (32%) soit 08 enseignants ont un grade de maitre de conférences. On compte, également, deux enseignants soit (08%) ayant un grade de professeur. 60 % soit quinze (15) enseignants sont des femmes. 32% soit huit (08) ont plus de dix (10) années d'ancienneté sans compter les années d'expérience dans les autres paliers (primaire, collège, secondaire). Douze (12) enseignants soit 48% ont plus de cinq ans d'expérience et cinq (05) enseignants soit 20% ont moins de cinq ans d'expérience. L'âge moyen des enseignants s'élève à 45 ans : presque la moitié (douze (12) enseignants soit 48% ont entre 40 et 45 ans.

V.1.3.2. Analyse des questions

Question n°1 *:*

Comment jugez-vous le niveau de vos étudiants ?

[ ] *Excellent*

[ ] *Bon*

[ ] *Moyen*

[ ] *Faible*

Variable (niveau des étudiants)	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Modalité 1 (excellent)	00	00%
Modalité 2 (bon)	00	00%

[43] La majorité ont suivi une formation en Licence système classique.

Modalité 3 (moyen)	05	20%
Modalité 4 (faible)	20	80%

Tableau n°10 : Récapitulation des résultats liés au niveau des étudiants

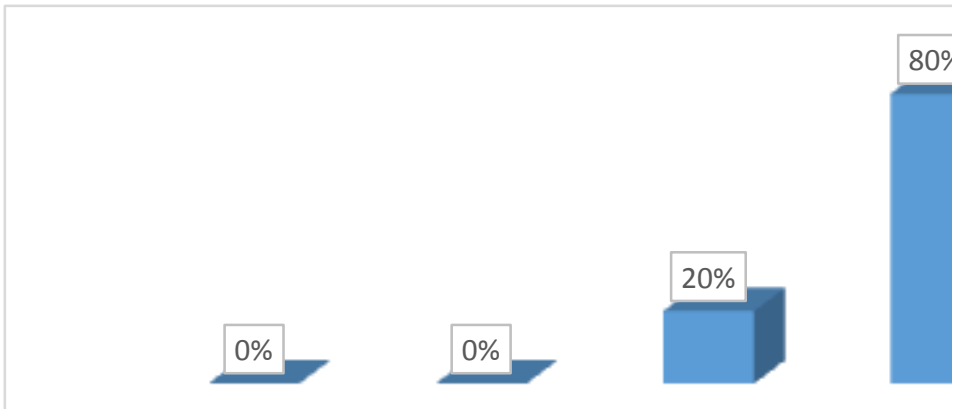


Figure n°04 : Répartition des résultats liés au niveau des étudiants

Sur le total de vingt-cinq enseignants interrogés, cinq enseignants (soit 20%) jugent le niveau de leurs élèves « *moyen* ». Vingt enseignants (soit 80%) estiment que le niveau de leurs étudiants est faible. Aucun enseignant n'a coché l'item « faible ».

Cette première analyse du niveau des étudiants estimée par les enseignants laisse dire que ces derniers déplorent le niveau auquel sont arrivés leurs étudiants. Cette situation, nous l'avons qualifiée « *en crise* » au départ de notre problématique.

Question n°2 *:*

Qu'est-ce que c'est pour vous « lire » ?

A cette question, nous avons recueilli des réponses variées. Pour mieux les analyser, nous les avons regroupées selon les définitions qui se ressemblent. Ainsi, nous avons repéré neuf réponses (soit 36%) définissant l'acte de *« lire »* comme « *construction de sens »*

***« Ens 3** : construire du sens… »*

*« **Ens 6** :c'est produire de la signification… »*

*« **Ens10 :** …construire du sens et comprendre les idées »*

***« Ens13** : lire c'est donner du sens… »*

*« **Ens18** : un acte de déconstruction et de construction du sens. »*

Cela rejoint clairement la conception de certains théoriciens de la lecture. Nous citons à titre d'exemple J.Giasson qui affirme que *« la lecture est perçue comme un processus de construction de sens » (2003).*

Une autre conception de l'acte de « *lire* » comme moyen de *« s'informer* » est citée par cinq enseignants soit (20%). A titre d'exemple nous avons repéré des réponses telles que :

*« **Ens1 :** …actualiser et enrichir les informations »*

*« **Ens2 :** s'informer, se cultiver … »*

*« **Ens21** : un moyen de s'informer »*

*« **Ens25 :** avoir de nouvelles information » « … »*

Certains insistent sur la conception de *« comprendre »*. Cinq enseignants (soit 20%) déclarent que l'acte de *« lire »* pour eux est *« comprendre »*.

*« **Ens 20 :** lire c'est comprendre »*

*« **Ens 07 :** c'est une aptitude visant à comprendre un texte »*

*« **Ens 11** : lire c'est d'abord déchiffrer puis comprendre et enfin analyser »*

*« **Ens 17** : c'est comprendre la portée sémantique du texte »*

*« **Ens 19** : c'est déchiffrer pour comprendre »*

Cette conception est présente chez beaucoup de théoriciens de la lecture. Nous citons, entre autres, Charmeux qui déclare :

> *On sait que lire, c'est comprendre. Cette affirmation –que nul ne saurait contester – a un corolaire qui n'est pas apparu évident tout de suite : si lire, c'est comprendre alors, apprendre à lire c'est apprendre à*

comprendre (2000)

D'autres réponses recueillies auprès des enseignants révèlent que ces derniers sont conscients de la conception esthétique de l'acte de *« lire »*.

***« Ens 4** : …apprécier l'art »*

Trois enseignants (soit 12%) trouvent que l'acte de *« lire »*est un moment de plaisir et d'évasion.

***« Ens 2** : un bon moment d'apprentissage et distraction » ;*
*« **Ens14** : un plaisir, le plaisir de la lecture doit donner un goût pour l'analyse » ;*
*« **Ens16 :** elle* [la leccture][44] *leur permet de s'évader »*

On peut lire, également, dans leurs discours, d'autres conceptions de la lecture comme un moyen de retenir de nouvelles connaissances et cultures ; un moyen pour améliorer et parfaire son niveau et développer sa personnalité…

*« **Ens 24** : mémoriser des connaissances, développer sa personnalité… »*
*« **Ens 4 :** …se cultiver… »*
*«**Ens 15** : se cultiver, améliorer son niveau et son savoir »*
*«**Ens16** : la lecture est une activité que je recommande surtout aux enfants et aux adolescents parce qu'elle leur permet de s'évader et surtout de perfectionner leur niveau en langue »*

Il ressort de cette analyse que les enseignants sont conscients des acceptions données par les théoriciens de la lecture.

Question n°3 :
Si vous enseignez la littérature en classe quels ouvrages et quels auteurs choisirez-vous ? Pourquoi vous les avez choisis ?

[44] C'est nous qui ajoutons.

A cette question nous avons recueilli beaucoup de réponses dévoilant quelques représentations littéraires que se faisaient les enseignants interrogés. Toutefois, peu d'entre eux ont justifié leurs choix.

Pour procéder à l'analyse de leurs réponses nous avons compté, d'une part, le nombre de réponses ayant des points en communs quant au choix des auteurs français, des auteurs appartenant à la littérature maghrébine et, d'autre part, des réponses n'évoquant aucune préférence à un auteur car certains enseignants se disent non sélectifs dans leur choix de tel ou tel auteur. Neuf enseignants (soit 36%) citent des auteurs appartenant à la littérature française comme (Montesquieu, Balzac, Flaubert, Victor Hugo, Camus, Saint-Exupéry, Zola, Rimbaud Lautréamont…). A titre indicatif nous rapportons quelques propos prononcés par certains enseignants :

*« **Ens1** : ceux du VIIIème, IXème, XXème, XXIème siècle de la littérature française Montesquieu, Balzac, Flaubert, Victor Hugo … »*

Un autre enseignant cite deux auteurs qu'il aime travailler en classe sans, toutefois, évoquer le pourquoi de ce choix.

*« **Ens 4** : Camus, Saint Exupéry »*

Deux enseignants semblent préférer les auteurs classiques, l'un d'eux avance qu'ils constituent des références…

*« **Ens 9** : auteurs classiques, Zola, Balzac »*

*« **Ens 11** :les classiques, ils constituent une référence et sont riches en éléments à étudier mais surtout parce qu'ils constituent des mythes littéraires censés être connus par les étudiants ce qui pourrait d'emblée éliminer certaines difficultés.»*.

Huit enseignants (soit 32%) préfèrent la littérature maghrébine et les auteurs algériens en particulier en avançant sa dimension socioculturelle puisque cette littérature traite la thématique liée à la société et à l'entourage de l'étudiant.

*« **Ens 14** : la littérature maghrébine »*

*« **Ens 15** : la littérature maghrébine en rapport avec notre société et notre entourage »*

Dans le même ordre d'idées, un enseignant exprime clairement son choix et même l'argumente en déclarant que leurs écrits traduisent une réalité algérienne.

***« Ens 13 :** auteurs algériens d'expression française contemporains ou non. C'est d'abord une réalité algérienne. ».*

Deux enseignants préfèrent travailler la littérature maghrébine et française en citant même le nom de certains sans pour autant évoquer les raisons de ce choix :

***« Ens 10 :** auteurs algériens Mouloud Feraoun, Mohamed Dib, Yasmina Khadhra/ auteurs français Zola Balzac »*

Quant aux enseignants ne signalant aucun nom d'auteurs se contentent de déclarer que le choix des ouvrages dépend des objectifs de la matière (module) enseignée et du niveau des étudiants.

*« **Ens 2 :** en fonction des objectifs du module et du niveau des étudiants »*

*« **Ens 25** : cela dépend des orientation du module enseigné »*

Certains ne citant aucun nom ou aucun titre se disent non sélectif dans leur choix or ils choisissent des auteurs pour illustrer un courant ou une école.

***« Ens 3** : je ne suis pas sélective, travailler un auteur par courant par école »*

Enfin, un enseignant souligne le critère de notoriété des auteurs et la disponibilité des ouvrages dans les rayons des librairies

« ***Ens16*** *: des ouvrages d'auteurs connus et disponibles en librairie* »

De cette analyse ressort que les enseignants varient le corpus littéraire. A vrai dire, ils varient les œuvres en proposant, même, des romans qui ne sont pas imposés par le programme. Voilà, donc, une tentative témoignant leur volonté d'ouvrir le corpus littéraire vers des œuvres d'auteurs d'expression française.

Question n°4 : *Quel type de texte privilégiez-vous dans vos pratiques de lecture*

[ ] *roman*

[ ] *conte*

[ ] *poème*

[ ] *nouvelle*

[ ] *théâtre*

Variable (genre littéraire)	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Modalité 1 (roman)	14	68%
Modalité 2 (conte)	08	32%
Modalité 3 **(**poème)	06	24%
Modalité 4 (nouvelle)	11	44%
Modalité 5 (théâtre)	07	28%

Tableau n°11: Récapitulation des résultats liés genre littéraire privilégié dans les pratiques de lecture en classe.

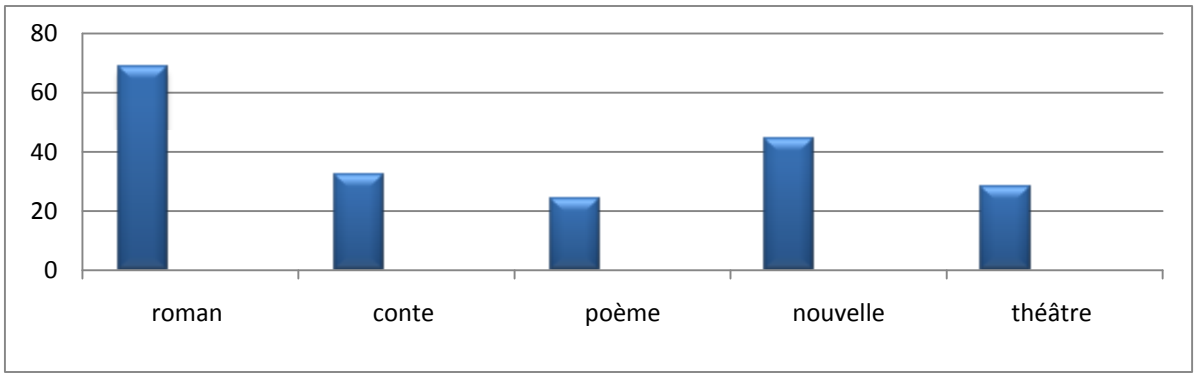


Figure n°05 : Répartition des résultats liés au genre littéraire privilégié

A l'analyse de la question n°4 portant sur le type de textes littéraires privilégiés par les enseignants, nous avons remarqué une nette préférence pour le genre littéraire « *roman* » qui a été mentionné 17 fois (soit 68%). Et il semble que « *la nouvelle* » est le deuxième type de texte littéraire préféré puisqu'il a été coché onze fois soit (44%). Quant aux trois genres littéraires qui restent : *« le conte* » a été mentionné huit fois soit (32%) ; « *le théâtre* » a été coché sept fois (soit 28%) et enfin six enseignants (soit 24%) ont mentionné le *« poème* » comme type de texte préféré dans leur pratique de classe.

Ces résultats constituent un point positif et favorable à notre recherche puisque nous allons travailler sur des romans[45]. La majorité des enseignants préfèrent travailler sur ce genre qui demeure un genre authentique et qui remplit plusieurs fonctions telles « *éveiller le goût de la lecture, traduire une vision du monde sous forme littéraire, informer les lecteurs… »*

Question n° 5 : *Quelle définition donneriez-vous au texte littéraire ? (insérer les réponses*)

A cette question nous avons recueilli plusieurs réponses où les enseignants tentent de définir le texte littéraire. Quoique la définition de ce dernier reste encore problématique, les enseignants proposent une multitude de définition du texte littéraire que nous essayons de regrouper selon certaines similitudes. A titre indicatif, trois enseignants parlent de la représentation de la société dans les textes littéraires puisqu'il est le miroir de la société et qui traduit l'histoire de certains peuples

« ***Ens 08*** : *c'est l'histoire d'un peuple, le miroir de la civilisation d'une société »*

*« **Ens 13** : le texte littéraire est celui qui interroge la société et l'histoire dans ses dimensions culturelles*

***« Ens 15** : reflète la société »*

[45] Nous tenons à préciser que nous avons travaillé sur un roman (L'Etranger d'Albert Camus) toutefois d'autres genres littéraires peuvent apparaitre propice à la mise en œuvre des deux dispositifs (le cercle littéraire et le journal de lecture). A titre d'exemple, la chercheuse Séverine Tailhandier Cazorla a travaillé sur les textes poétiques dans sa thèse dirigée par Philippe Meirieu en collaboration Jean-Louis Dufay intitulée *La Lecture analytique des textes poétiques résistants Etude sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième* soutenue à l'Université Lumière LyonII en 2015

Trois autres enseignants évoquent la production artistique et de la dimension esthétique du texte littéraire.

« ***Ens 04*** *: comme œuvre d'art originale …* »

« Ens 09 *: l'art de donner un univers unique »*

Deux enseignants donnent au texte littéraire une fonction linguistique car selon eux il est une source d'apprentissage de la langue et développe l'aspect linguistique des apprenants.

*« **Ens 07 :**[…] un support qui participe au développement de certaines propriétés du langage. »*

*« **Ens 13 :** source d'apprentissage d'une langue[…]. »*

Question n°06 : *Il vous semble utile et nécessaire d'enseigner le texte littéraire en classe ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)*

- *Pour la formation culturelle de l'apprenant [ ]*
- *Pour illustrer la richesse de la langue [ ]*
- *Pour l'apprentissage lexical de la langue [ ]*
- *Pour l'analyse purement littéraire [ ]*
- *Autres ……*

Variable (Utilité et nécessité du texte littéraire)	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Modalité 1 (Formation culturelle)	21	84%
Modalité 2(Illustrer la richesse de la langue)	14	56%
Modalité 3(Apprendre le lexique de la langue)	15	60%
Modalité 4(Analyse purement littéraire)	17	68%

Tableau n° 12 : récapitulation des résultats liés à la nécessité d'enseigner le texte littéraire

En analysant les réponses des enseignants, un constat pertinent apparait de prime abord. En effet, il semble que les enseignants donnent la primauté à *« Pour la formation culturelle* » puisque cet *item* a été coché vingt et une fois (soit 84%), suivi, ensuite, par celui de *« Pour l'analyse purement littéraire »* qui a été mentionné dix-sept fois (soit 68%). Quant à l'item *« Pour apprendre le lexique de la langue »*, il semble être, aussi, pertinent puisque quinze enseignants (soit 60%) le mentionnent. Vient, enfin, l'item *« Pour illustrer la richesse de la langue »* qui a été coché quatorze fois (soit 56%).

De ces données, il semble que les enseignants sont plus conscients des enjeux littéraires que peut offrir le texte littéraire aux lecteurs en classe.

Question n°7 : *Selon vous, quel rôle peut-on octroyer au texte littéraire ?*

Variable (le rôle du TL)	**Nombre d réponses**	**Pourcentage**
Document authentique	11	36.66%
Réveiller le goût/ l'intérêt de la lecture	20	66.66%
Favoriser l'interaction en classe	12	40%
Entrainement à des stratégies de lecture	12	40%
Modèle de langue	06	20%
Moment de détente	07	23.33%
Déclencher des activités de production écrite	16	53.33%
Déclencher des activités de production orale	12	40%
Ouvrir des espaces à des réflexions sur la langue	16	53.33%

Tableau n°13 : récapitulation des résultats lié au rôle du texte littéraire

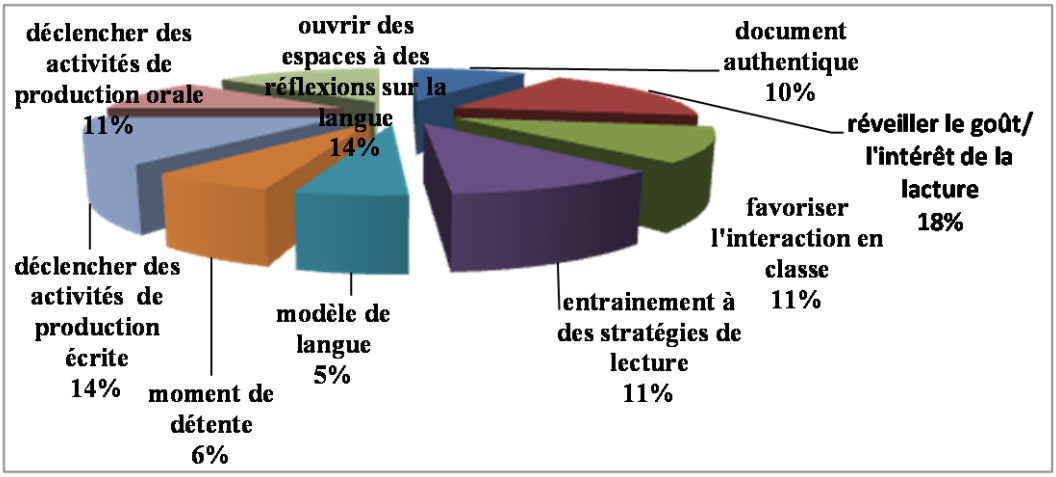


Figure n°06: Répartition des résultats liés au rôle du texte littéraire

A cette question nous avons pu repérer plusieurs réponses que les enseignants des trois universités donnent au rôle du texte littéraire dans leurs classes. La majorité des enseignants (16 enseignants soit 64%) ont opté, comme première fonction plus importante, pour *« éveiller le goût/ l'intérêt de la lecture »*. viennent ensuite deux fonctions qui ont été mentionnées seize fois chacune (soit 53.33%) nous faisons allusion à *« ouvrir des espaces à des réflexions sur la langue »* et *« déclencher des activités de production écrite »*. Trois autres fonctions ont été cochées douze fois chacune, à savoir *« favoriser l'interaction en classe »* ; *« entrainement à des stratégies de lecture »* et *« déclencher des activités de production orale »*. Enfin, sept enseignants (soit 23.33%) ont signalé que le texte littéraire peut procurer *« un moment de détente»* pour les étudiants et six autres (soit 20%) ont estimé que le texte littéraire peut être pris pour un *« modèle de langue »*.

Question n°08 : *Quel type d'activités proposez-vous à vos étudiants pour enseigner le texte littéraire ?*

Variable (Activités proposées)	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Questions ouvertes	17	56.66%
Question de choix multiple	09	30%
Reconstitution du texte littéraire	09	30%

Repérage lexical	11	36.33%
Proposition de débat	13	43.33%
Réécriture et reformulation	14	46.66%
Pas de consignes	01	03.33%

Tableau n°11 : récapitulation des résultats liés aux activités proposées pour enseigner le texte littéraire

A l'analyse de cette question, nous avons remarqué que *« les questions ouvertes »* ont pris la part du lion comme activité plus récurrente chez les enseignants travaillant le texte littéraire en classe. Ce type d'activité a été coché dix-sept fois (soit 56.66%). Vient, par la suite, une autre activité qui semble aussi être importante à travailler en classe selon les mêmes enseignants interrogés. Nous faisons allusion, en l'occurrence, à *« réécriture et reformulation »*qui a été mentionnée quatorze fois (soit 46.66%). L'activité *« proposition de débat »*, quant à elle, occupe la troisième place avec treize réponses (soit 43.33%), il semble que les activités de l'oral ne sont pas occultées du programme des enseignants ce qui est louable pour notre recherche qui favorisent des activités scripturales et orale à l'université. Toutefois nous nous interrogeons sur la manière de mener ces débats en classe. Quant à l'activité *« repérage lexical »*, elle revient onze fois (soit 36.33%) dans les discours des enseignants obtenus. Viennent à, égalité, les activités *« question de choix multiple »* et *« reconstitution du texte littéraire »* qui ont été cochées neuf fois chacune (soit 30%). Cependant, nous avons remarqué que l'activité *« pas de consignes »* n'a été mentionnée qu'une seule fois (soit 03.33%) par l'ensemble des enseignants qui semblent ne pas être favorables pour ce genre d'activités qui, à notre sens, donnent plus de liberté pour s'engager individuellement dans la lecture.

Question n°09 : *Comment travaillez-vous le texte littéraire ?*

Variable (manière de travailler le texte littéraire)	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Lecture individuelle	09	36%
Lecture conduite par l'enseignant	09	36%
Production écrite/commentaire	08	32%
Production écrite/critique	08	32%
Production écrite/réécriture	06	24%
Production écrite/résumé	06	24%
Lecture par pair	05	20%
Autres	02	08%

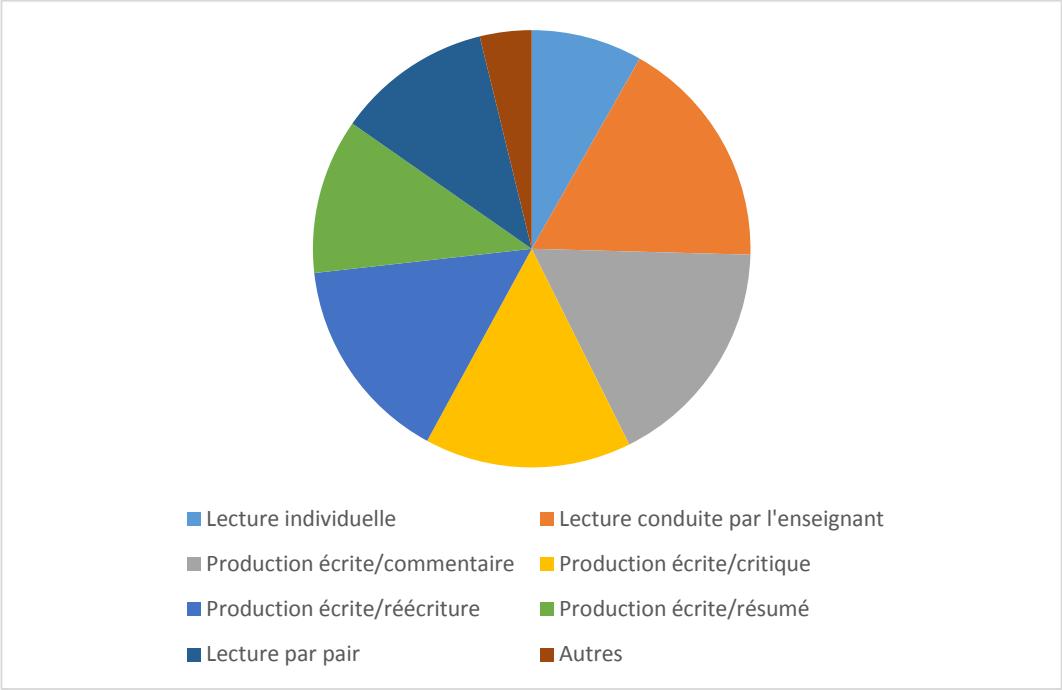


Figure n°07: Résultats liés aux différentes manières de travailler le texte littéraire en classe

Cette question nous permet de déceler la ou les manière(s) d'enseigner le texte littéraire en classe. En analysant les réponses recueillies, nous avons remarqué que deux méthodes à savoir *« lecture individuelle »* et *« lecture conduite par l'enseignant »* sont les plus privilégiées par les enseignants interrogés car elles ont été mentionnées, à égalité, neuf fois chacune (soit 36%). Il semble, également, que la production écrite est une activité préférée par les enseignants. En effet, viennent, en

premier lieu, « *production écrite/commentaire* » et *« Production écrite/critique »* qui ont été mentionnées, encore à égalité : huit fois (soit 32%). *« Production écrite/résumé)* et *«Production écrite/réécriture »* semblent être, aussi, appréciées et exploitées par les enseignants. Elles ont été évoquées six fois chacune (soit 24%). Quant à *« Lecture par pair »*, il semble qu'elle est moins appréciée puisqu'elle a été cochée cinq fois (soit 20%). Dans l'item « autres », certains enseignants ont proposé d'autres manières pour aborder le texte littéraire en classe. A titre indicatif, deux enseignants ont évoqué la fiche de lecture et le compte rendu.

Cette question nous a permis de nous renseigner sur les différentes méthodes effectives adoptées en classe pour enseigner le texte littéraire. Il semble que la majorité des enseignants se penchent vers les méthodes *« traditionnelles* » et qui favorisent les activités individuelles au détriment de celles qui encouragent le travail collectif *« par les pairs »*. Certes, cinq enseignants (soit 20%) déclarent avoir adopté le travail collectif, néanmoins nous ignorons comment ils les mettent en pratique en classe. Alors, ces données empiriques corroborent nos propos quant à l'enseignement du texte littéraire. Ce dernier se perd dans des activités plaçant l'enseignant dans la posture unidirectionnelle (enseignant/apprenant) qui ne laissent point l'engagement de l'étudiant dont la lecture se confine à répondre à des questions

Question n°10 : *A l'aide de quel critère vous évaluez les activités de lecture ?*

Variable **(critères d'évaluation des activités de lecture**	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Par production écrite	16	41.02%
Par participation/par engagement dans l'activité	11	28.20%
Par production orale	09	23.07%
Vous ne les évaluez pas	00	00%
Autres	03	0769%

Tableau n°15 : Récapitulation des résultats liés aux critères d'évaluation



Figure n°08 : Critères d'évaluation des activités de lecture

Cette question porte sur les modalités d'évaluation que les enseignants mettent en œuvre en classe pour vérifier si les étudiants s'approprient le texte littéraire. Quels critères évaluatifs adoptent-ils pour mesurer leurs compétences en lecture littéraire ?

La majorité des enseignants opte pour le critère d'évaluation scripturale. En effet, le critère *« par production écrite »* requiert le plus grand nombre de réponses avec un score de seize réponses (soit 41.02%), suivi de celui *« par participation par engagement dans l'activité ».* Enfin vient le critère d'évaluation *« par production orale »qui* occupe la troisième place avec neuf réponses (soit 36%). Cette présence du scriptural et de l'oral très significative corrobore nos hypothèses de départ fondées sur l'apport de ces compétences en didactique du texte littéraire. Quant à l'item « autres », histoire de laisser les enseignants s'exprimer librement en ajoutant d'autres critères qu'ils estiment plus importants, nous avons pu repérer (fiche de lecture, synthèse de document, interaction, présentation orale de la fiche de lecture). Un enseignant ajoute qu'il faut insister sur les théories d'analyse appropriées à la spécificité du fait littéraire.

*« **Ens 08** :fiche de lecture, insister sur les théories d'analyse appropriées à la spécificité du texte littéraire »*

Question n°11 :*Introduisez-vous les cercles littéraires et le journal de lecture ?*

Variable (mise en œuvre du journal de lecture et le cercle littéraire en classe)	Nombre de réponses	Pourcentage
Mod 1 (oui)	05	20%
Mod 2 (non)	20	80%

Tableau n°17 : Nombre de réponses liées à la mise en œuvre du cercle littéraire et du journal de lecture

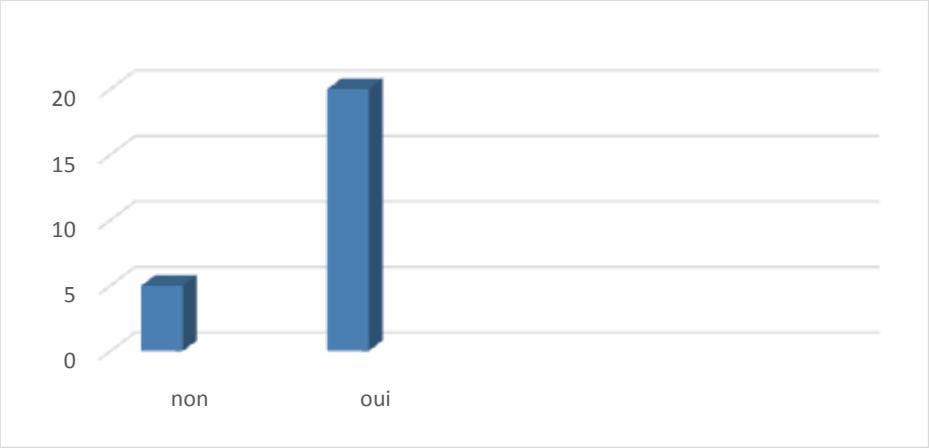


Figure n°09 : La mise en œuvre du journal de lecture et cercle littéraire en classe

Parmi les vingt-cinq enseignants répondants, vingt enseignants (soit 80%) ont déclaré « non » à cette question. Par contre, cinq enseignants (soit 20%) ont répondu « oui » mais il reste à savoir comment ils ont travaillé ces deux dispositifs en classe

Cette résistance s'explique, peut-être, par la méconnaissance des deux dispositifs que nous avons expérimentés et dont nous allons discuter les résultats (Cf infra, Chapitre VI). Ces données empiriques corroborent notre problématique

Question n°12 : *Si oui. Comment vous les exploitez ?*

Il est à signaler, tout d'abord, que dix enseignants ont répondu à cette question alors que seuls cinq enseignants ont répondu « oui » comme il a été évoqué au-dessus. Ces derniers sont censés seuls répondre à la question en expliquant comment ils exploitent ces deux dispositifs didactiques en classe. Cette réaction nous laisse supposer que les enseignants répondants connaissent les deux dispositifs sauf qu'ils ne

les ont pas introduits pour des raisons signalées dans leurs réponses. A titre indicatif, certains enseignants avancent que l'approche dépend du genre abordé en classe

« ***Ens 03 :****l'approche dépend du genre abordé* »

D'autres enseignants n'ont pas évoqué les raisons de cette absence, toutefois, ils ont proposé la manière d'exploiter ces deux dispositifs didactiques. Trois enseignants parlent de constitution de groupes pour mieux exploiter ces deux techniques.

« ***Ens 06 :*** *faire travailler les apprenants par groupes* »

« ***Ens 09 :*** *on doit répartir les groupes* »

« ***Ens 10*** *: …groupes de lecture…* »

Deux enseignants expliquent leur manière d'introduire le cercle de lecture et le journal de lecture sous forme de débat :

« Ens 08 *: sous forme de débat* »

« Ens 10 : *organiser un débat* »

Ce même enseignant (**Ens 10**) s'étale dans son explication en ajoutant :

« ***Ens 10 :*** *Proposer un thème, lire des textes en rapport avec le thème (groupes de lecture), organiser un débat* »

Deux enseignants trouvent que les deux dispositifs stimulent le travail collectif qui favorise la lecture, la compréhension et l'analyse du texte littéraire »

« ***Ens 12 :*** *travail de groupe favorise la lecture du texte littéraire* »

« ***Ens 15 :*** *pour mieux comprendre le texte littéraire et l'analyser* »

Enfin, un enseignant semble confondre le journal de classe et le journal de lecture :

« ***Ens 17 :*** *faire écrire de petits textes qu'on assemble sous forme de journal et que la classe édite* »

Question n°13 : *Si non, pourquoi ?*

A cette question nous avons recueilli dix réponses. Nous les avons rassemblées selon toujours la redondance et la similitude de certains éléments de réponse importants tels le niveau des étudiants qui revient trois fois

*« **Ens 03 :** le niveau des étudiants* le permet pas »*

*« **Ens 16** : parce que les étudiants et leur manque de motivation ne le permettent pas »*

Trois enseignants évoquent le temps qui fait défaut pour effectuer ce genre d'activités en classe.

*« **Ens 07** : faute de temps »*

*«**Ens 11** : cela nécessite beaucoup de temps … »*

*« **Ens 13** : avec le programme chargé du module on n'a pas le temps »*

Deux autres enseignants estiment que ces deux dispositifs sont difficiles à exploiter vu l'effectif trop élevé dans les classes (35 à 45 étudiants par classe).

*« **Ens 01** : certes ce sont de très bonnes mais difficiles de les appliquer en classe ayant 35 à 45 étudiants »*

*« **Ens 02** : impossible de gérer un débat ou une discussion en classe de40 à45 étudiants »*

Deux enseignants souhaitent les introduire en classe mais ils déclarent que la matière ne prévoit pas ce genre d'activités.

*« **Ens23 :** on suit le programme qu'on nous a remis au début de l'année »*

*« **Ens 24** : on aurait aimé introduire ce type d'activité or ce n'est pas l'objectif du module »*

Enfin deux autres enseignants déclarent qu'il ne faut pas contraindre les étudiants à réaliser des activités, ils préfèrent être plus souple avec eux et de leur accorder plus de liberté en se contentant de décrire et d'analyser le texte.

*« **Ens21 :**il faut pas*contraindre l'apprenant, de préférence, des activités plus souples là il se sent plus libre »*

*« **Ens25 :** on se contente d'exploiter, décrire et d'analyser le texte dans les limites du réalisable »*

Des réponses des enseignants recueillies, il semble que la majorité exprime une résistance dans l'introduction de ces activités que nous considérons comme des pistes prometteuses qui permettent d'impliquer les étudiants à s'engager dans la lecture plus qu'à les placer dans des postures se confinant à, juste, répondre à des questions « fabriquées ». Cette résistance s'explique, d'après leurs propos, par la faute du temps, le niveau des étudiants, la charge des effectifs en classe, la difficulté de l'activité elle-même ou encore le programme qui ne préconisent pas ce genre d'activité… Quant à nous, nous pensons que cette résistance s'explique, également, par la méconnaissance de ces activités car la plupart des enseignants ignorent comment ils mettent en place et en pratique les deux activités.

Question n° 14 :

Si vous avez introduit ce genre d'activités en classe, quelle était la réaction de vos étudiants ?

Cette question porte sur les réactions des enseignants quant à l'exploitation des deux dispositifs en classe. Huit enseignants ayant introduit le journal de lecture et le cercle littéraire en classe ont déclaré que ce genre d'activités a eu un accueil très favorable chez les étudiants.

***« Ens n°02** : avec un bon accueil de la part de ceux qui sont motivés »*

*« **Ens n°17** : plutôt bonne, ils ont apprécié cette activité et ils ont aimé qu'on la refasse »*

Certains évoquent les deux activités comme facteur favorisant l'acquisition du savoir, une source de motivation aux étudiants.

*« **Ens n°04 :** intéressés, attentifs et goutant aux méandres de la langue »*

***« Ens n°06 :** plus d'intérêt et plus d'interaction »*

*« **Ens n°09 :** cela favorise l'acquisition du savoir et constitue un facteur de motivation »*

Un enseignant ajoute que ce genre d'activités stimule l'oral et l'écrit en permettant aux étudiants de s'impliquer et de s'engager. Cela corrobore notre hypothèse quant l'amélioration de la compétence scripturale et orale des étudiants.

*« **Ens n°12 :** c'est une activité qui motive le étudiants dans la participation, la créativité. L'intérêt donné aux textes motive les étudiants à la production orale, la production écrite, à s'engager et s'impliquer dans l'activité. »*

Deux enseignants évoquent l'aspect interactif du journal de lecture et du cercle littéraire.

*« **Ens n°06 :** plus d'intérêt et plus d'interaction »*

*« **Ens n°15 :** permet aux étudiants de participer mieux à l'analyse »*

Cependant, deux enseignants expriment quelques tensions avec ce genre d'activités puisque nous lisons certaines résistances à l'exploitation du journal de lecture et du cercle littéraire. Cette résistance s'explique, peut-être, par la méconnaissance de la mise en place des deux dispositifs en classe.

*« **Ens n°10** : aucune réaction, le texte n'est pas exploité, et de ce fait on n'a pas bien travaillé le texte. »*

« Ens n° 15 : *passivité, indifférence, quelques étudiants manifestent un goût pour le texte littéraire mais ça reste insuffisant »*

V.1.3.3. Synthèse

L'analyse des questionnaires des enseignants nous a permis de déceler leurs représentations, leurs rapports aux textes littéraires avec une mise à jour de ces rapports contrastés, surtout, avec les activités de lecture, les critères d'évaluation de la lecture du texte littéraire, les définitions données au texte littéraire ou même encore les

différents rôles qu'ils ont attribués à ces mêmes textes en classe de langue. Leurs réponses, quant aux activités mises en place dans notre recherche à savoir le journal de lecture et cercle littéraire, font apparaitre qu'ils manifestent une certaine résistance quant à la mise en application de ces activités dans leurs classes. En effet, la mise en pratique de ces activités coopératives se fait sentir des tensions que les enseignants rétorquent par la faute de temps, le niveau médiocre des étudiants, l'effectif trop chargé en classe…Par ailleurs, ceux ayant déclaré avoir pratiqué le cercle littéraire et le journal de lecture se montrent plus enthousiastes à ces activités qui ont motivé leurs étudiants à s'engager davantage dans la lecture. Ils reconnaissent, également, l'apport de ces activités dans l'amélioration de leurs compétences scripturales et orales. Quant à leur au genre littéraire le mieux travaillé en classe, la majorité des enseignants déclarent avoir des préférences au genre romanesque pour sa complétude : il représente un texte complet

V.2. Analyse du questionnaire destiné aux étudiants

Il est à noter que nous avons retenu les mêmes principes méthodologiques pour analyser le questionnaire destiné aux étudiants. Il importe de signaler que pour garder l'anonymat des étudiants répondants, nous avons octroyé à chaque questionnaire recueilli un numéro identifiant (Et n°01, Et n°02, Et n°03…). Ce qui va nous permettre de suivre de plus près les réponses de chaque étudiant.

Pour rappel, notre démarche est la fois quantitative et qualitative car certains items nécessitent des analyses statistiques que nous allons présenter, par la suite, à l'aide des illustrations graphiques, d'autres exigent des analyses approfondies suivies d'une interprétation que nous allons confronter avec l'ensemble des réponses aux questionnaires. Il importe de noter que certains étudiants n'ont pas répondu à tous les items, d'autres ont mal formulés leurs réponses. Tout cela a rendu notre tâche plus difficile tout en ayant gardé notre sincérité pour la caution scientifique. Dans l'ensemble, nous avons recueilli cent-vingt (120) questionnaires.

V.2.1. Profil des étudiants

Nous avons commencé, tout d'abord, par décrire le profil des étudiants répondants. Des renseignements à caractères sociologiques ont été, donc, nécessaires pour l'analyse qui se veut descriptive explicative et interprétative.

Ainsi l'âge, le sexe et le diplôme apparaissent comme des renseignements utiles au départ.

V.2.1.1. Pourcentage des étudiants selon la variable « Age »

Variable « âge »	Nombre des réponses	Pourcentage
18-21 ans	69	57.5 %
22-30 ans	36	30 %
+ 30 ans	15	12.5 %

Tableau n°16 : résultats liés à la variable « âge »

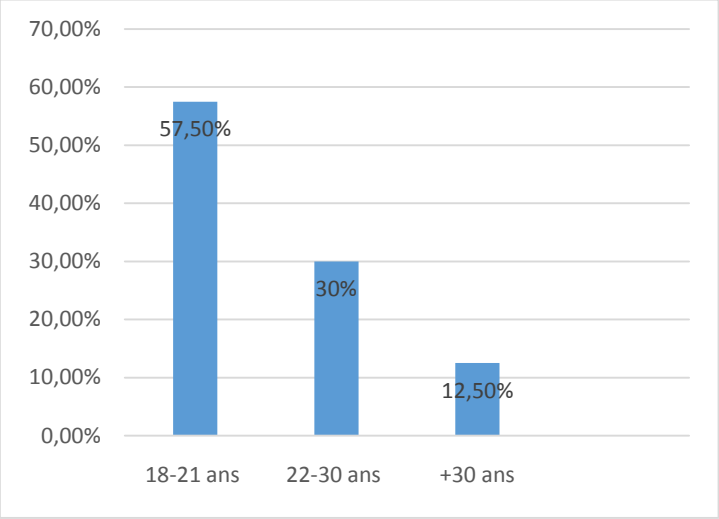


Figure n°10 : Répartition des étudiants selon la variable « âge »

De l'analyse des réponses des étudiants quant à la variable « Age », nous avons constaté que la majorité des étudiants à savoir soixante-neuf (soit 57.5%) ont entre 18-21 ans. Trente-six étudiants (soit 30%) ont entre 22-30 ans et enfin quinze étudiants (soit 12.5 %) ont plus de 30 ans.

V.2.2.2. Pourcentage des étudiants selon la variable « sexe »

Variable « sexe »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**

Mod 01 (Homme)	45	37.5%
Mod 02 (Femme)	75	62.5%

Tableau n°18 : Résultats liés à la variable « sexe »

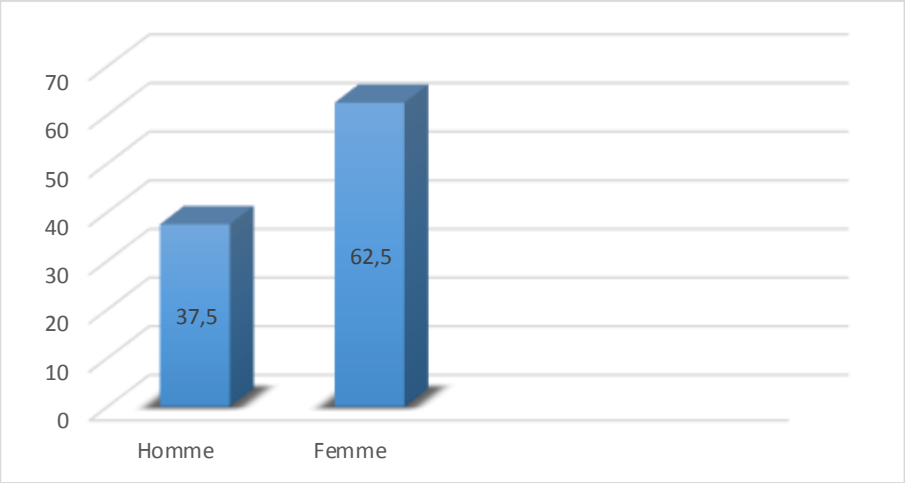


Figure 11: Répartition des étudiants selon la variable « sexe »

De l'analyse des réponses des étudiants, nous avons constaté que l'effectif du genre « féminin » est supérieur à celui du genre « masculin ». En effet, soixante-quinze étudiants (soit 62.5%) sont des femmes contre quarante-cinq (soit 37.5%) sont des hommes. Cet écart est assez significatif et tend à confirmer une idée reçue selon laquelle les filles sont plus littéraires et s'intéressent aux langues plus que les garçons.

V.2.2. Analyse des questions

Question n° 01 : *Avez-vous choisi cette licence de FLE ?*

Tableau récapitulatif des résultats

Variable « choix de la formation »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Item « oui »	87	72.5 %
Item « non »	33	27.5 %

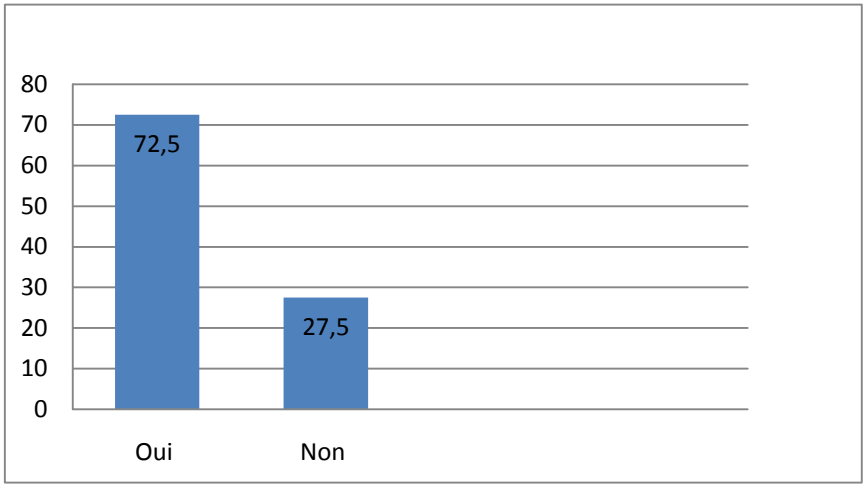


Figure n°12: Résultats liés au choix de la formation

A la question du choix de la formation, nous avons remarqué qu'un bon nombre d'étudiants ont opté, de leur plein gré, pour cette licence de FLE. Quatre-vingt-sept étudiants (soit 72.5 %) ont coché la réponse « oui » contre trente-sept étudiants (soit 27.5%) ayant coché la réponse « non ». Ce choix, par conviction, est très significatif et constitue un point positif à notre recherche. Cela s'explique, peut être, par la volonté des étudiants de suivre des formations où on peut assurer un poste de travail car à leur sortie de l'université, ils se tournent à l'enseignement qui leur apparait comme un bon métier.

Question n° 02 : *Comment jugez-vous votre niveau en français ?*

- *Excellent [ ]*
- *Bon [ ]*
- *Moyen [ ]*
- *Faible [ ]*

Cette question demande de spécifier le niveau qu'estiment avoir les étudiants de notre échantillon. Elle leur permet de choisir une seule réponse à leur convenance pour déterminer à quel niveau ils se situent. Ci-dessous, sont présentées les réponses des étudiants.

Variable « niveau »	Nombre de réponses	Pourcentage
Mod 01 « excellent »	00	00 %
Mod 02 « bon »	38	31.66 %
Mod 03 « moyen »	82	68.33 %
Mod 04 « faible »	00	00 %

Tableau n°18 : Résultats liés au niveau des étudiants

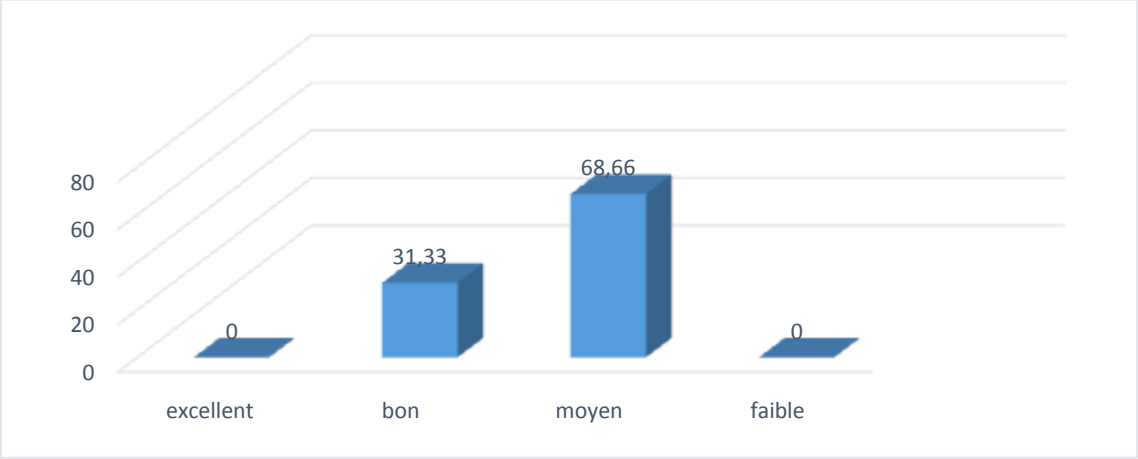


Figure n°13 : Répartition des étudiants selon leur niveau

L'analyse des réponses obtenues révèle que les étudiants répondant aux questionnaires ont, majoritairement le niveau « moyen ». En effet, quatre-vingt-deux étudiant (soit 68.66 %) ont estimé avoir le niveau « moyen » contre trente-huit (soit 31.33 %) qui se disent avoir un « bon » niveau. Il importe de signaler qu'aucun étudiant n'a coché les réponses « excellent » ou « faible ».

Question n°03 : *Est-il suffisant pour comprendre ?*

Variable « niveau suffisant»	Nombre de réponses	pourcentage
Mod 01 « oui »	86	71.66
Mod 02 « non »	35	28.33

Tableau n°20 : Résultats liés au nombre de réponses des étudiants jugeant leur niveau

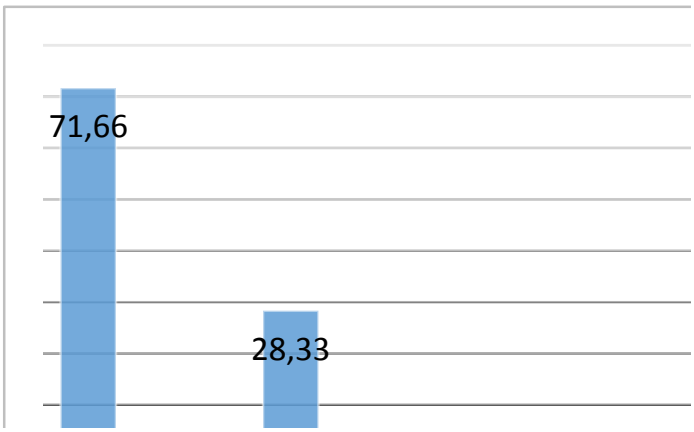


Figure n°14: Répartition des réponses des étudiants selon la variable « niveau suffisant »

De l'analyse de cette réponse, il ressort que la majorité des étudiants estiment que leur niveau leur permet de comprendre. En effet, quatre-vingt-six étudiants (soit 71.66 %) ont déclaré que leur niveau est suffisant pour comprendre contre trente-quatre étudiants (soit 28.33 %) qui trouvent que leur niveau ne leur permet pas de comprendre. Il importe de noter, ici, que certains étudiants ont laissé des commentaires pour illustrer leurs réponses. Nous avons regroupé ces commentaires selon que les étudiants ont répondu « oui » ou « non ». Pour ceux ayant répondu « oui », deux étudiants ont ajouté qu'ils ont besoin, parfois, de l'aide de l'enseignant.

« ***Et n°08 :*** *avec l'aide de l'enseignant »*

« Et n°42 : *avec tout ce qu'on fait dans le module (Approche des textes) et l'explication de notre enseignant »*

Trois étudiants déclarent que leur niveau de compréhension dépend du genre du texte, du style de l'auteur.

« ***Et n°15 :*** *selon le genre du texte*

« ***Et n°37*** *: oui mais tout dépend le texte »*

« ***Et n°49*** *: mais pas tous les textes, tout dépend du style et la langue utilisée »*

Deux étudiants reconnaissent la difficulté, surtout, des textes littéraires qui exigent, selon eux, une maitrise de la langue et des efforts particuliers.

« ***Et n°67 :*** *oui mais avec des efforts quand il s'agit des textes littéraires soutenus* »*

*« **Et n°71 :** il faut une certaine maitrise de la langue pour s'approfondir* dans le thème et l'imagination de l'auteur »*

Ceux qui ont répondu « *non* », ajoutent, eux aussi, des commentaires significatifs puisqu'ils avancent les raisons de cette insuffisance de leur niveau pour comprendre. En effet, à la réponse « non », deux étudiants associent des commentaires évoquant les difficultés, toujours, des textes littéraires.

*« **Et n°33 :** les œuvres littéraires sont difficiles car elles véhiculent d'autres idées »*

*« **Et n°54 :** non parce que les textes littéraires ne sont pas faciles à comprendre »*

Un étudiant a déclaré nettement que son niveau est insuffisant pour comprendre les textes littéraires.

*« **Et n°56 :** non parce que mon niveau me permet de comprendre bien »*

Voilà, donc, des déclarations émises par des sujets lecteurs à l'université et qui dévoilent combien ils ressentiraient des malaise quant à la compréhension. Leurs réponses font apparaitre un sentiment d'insécurité quant à leur niveau de compréhension qu'ils jugent insuffisant pour appréhender le texte littéraire.

Question n° 04 : *Quels matières vous intéressent-t-ils le plus*

[…] Modules littéraires

[…] Modules non-littéraires

Variables « littéraires/non-littéraires »	Nombre de réponses	Pourcentage
Mod n°1 modules littéraires	68	56.66
Mod n°02 modules non-littéraires	52	43.33

Tableau n°21 : résultats lié à leur intérêt aux modules littéraires ou non-littéraires

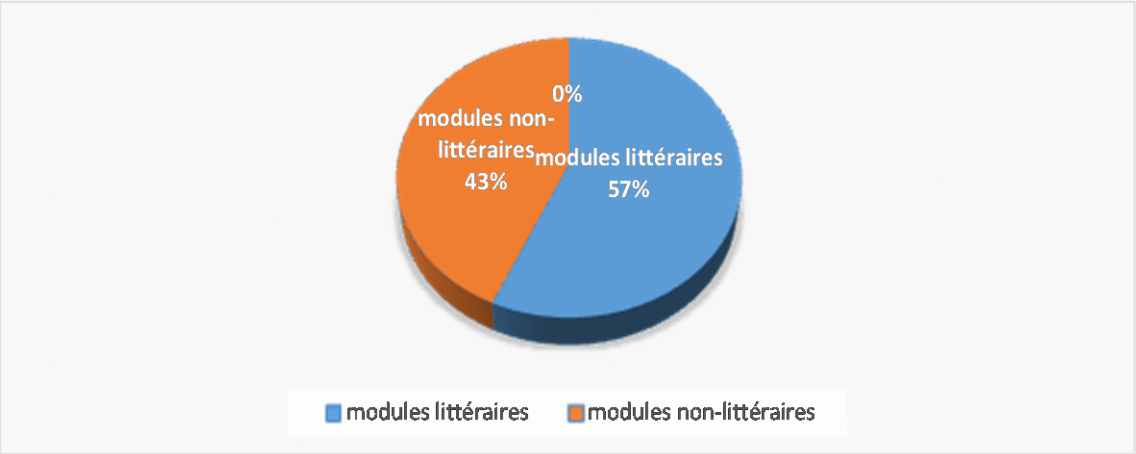


Figure n°15 : Pourcentage des réponses des étudiants quant à leur préférence des modules ou non-littéraires

En analysant les réponses des étudiants, nous avons remarqué que soixante-huit étudiants (soit 56.66 %) préfèrent des modules littéraires contre cinquante-deux (soit 43.33 %) ayant choisis de modules non-littéraires.

Question n°05 : *Quels modules prennent en charge la lecture des textes littéraires ?*

Afin de connaitre mieux leurs représentations quant aux modules qui prennent en charge la lecture des textes littéraires, nous avons recensé les modules cités et combien de fois ils ont été cités.

Modules cités	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Approche des textes	109	90.83%
Auteurs français	91	75.83%
Analyse des textes littéraires	88	73.33%
Introduction à la culture de la langue française	55	45.83%
Compréhension/ Expression	47	39.16%
Expression écrite	33	27.5%

Tableau n°22 : Résultats liés aux modules prenant en charge la lecture des textes littéraires

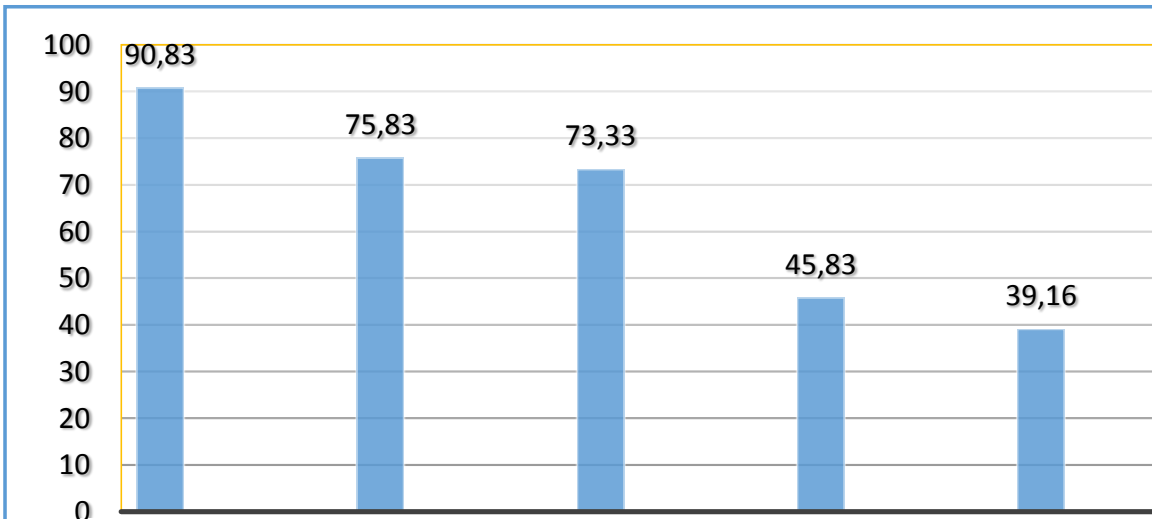


Figure n°16 : Répartition des modules assurant la lecture des textes littéraires

A l'analyse des réponses des étudiants, nous avons pu repérer les intitulés des modules qui prennent en charge la lecture des textes littéraires. Ainsi, le module « *Approche des textes littéraires* » est le module le plus cité : cent-neuf étudiants (soit 90.83 %) ont mentionné l'intitulé du module en question. Quatre-vingt-onze étudiants (soit 75.83 %) ont mentionné un autre module à savoir « *Auteurs français* ». Vient, ensuite, le module « *Analyse des textes littéraires* » qui a été évoqué par quatre-vingt-huit étudiants (soit 73.33 %), suivi du module « *Introduction à la culture de la langue française* » qui a été cité par cinquante-cinq étudiants (soit 45.83 %). Vient en avant dernier le module « *Compréhension écrite* » qui a été mentionné par quarante-sept étudiants (soit 39.16 %). Enfin, trente-trois étudiants (soit 27.5 %) considèrent que le module « *Expression écrite* »leur permet de lire les textes littéraires.

Question n°06: Ces modules vous permettent-ils de comprendre les textes littéraires ?

Variable « Comprendre les textes littéraire »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Mod n°01 « Oui »	102	85 %
Mod n°02 « Non »	18	15 %

Tableau n°23 : Résultats liés à la variable « comprendre les textes littéraires »

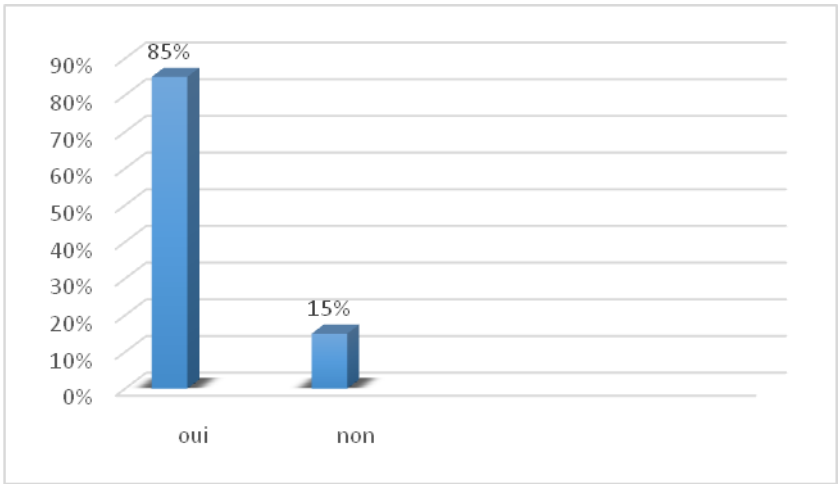


Figure n°17 : Répartition des réponses des étudiants quant à la variable « Comprendre les textes littéraires »

A l'analyse des réponses obtenues, nous avons constaté que les étudiants répondant ont déclaré, majoritairement, que les modules cités ci-dessus leur permettent de comprendre les textes littéraires. En effet, cent deux étudiants (soit 85 %) répondent « *oui* » contre dix-huit étudiants (soit 15 %) qui ont coché la réponse « *non* ».

Question n° 07 : Pourquoi à votre avis ?

Le panel des réponses recueillies est assez varié et significatif ce qui nous invite à les regrouper selon la même thématique ou les mêmes éléments redondants. Majoritairement, ils trouvent que ces modules les dotent d'outils et de techniques d'analyse leur permettant de comprendre mieux les textes littéraires.

*« **Et n°17 :** ce sont des modules qui nous offrent des techniques et des outils pour comprendre mieux les textes littéraires, les analyser, les interpréter et les critiquer »*

*« **Et n°52 :**parce qu'ils sont des modules de spécialité il leurs*[46] dotent des outils qui leurs* permettent de lire et de comprendre »*

En revanche, plusieurs étudiants se montrent plus impliqués et emploient les pronoms personnels « je » et « nous »

[46] Pour garder une certaine authenticité dans les réponses des étudiants, nous les avons recopiées telles qu'elles ont été produites dans les questionnaires. L'astérisque (*) est mis pour mentionner les fautes.

*« **Et n°21** : je pense parce qu'ils [les modules][47] donnent les points essentiels pour mieux comprendre »*

*« **Et n° 63:** ça nous permet d'analyser les textes d'une manière méthodique »*

*« **Et n° 80** : parce quand j'ai des informations sur la littérature sur* le monde, je peux comprendre les textes littéraires »*

*« **Et n° 84** : parce qu'il* nous donnent les consignes pour analyser les textes »*

Enfin, deux étudiants ajoutent que c'est grâce à l'aide de l'enseignant qu'ils arrivent à mieux comprendre.

*« **Et n° 101** : on travaille plusieurs textes et en plus il y'a l'aide de l'enseignant »*

Question n° 08 : *Combien de livre lisez-vous pendant une année ?*

- *Tous les quinze jours […]*
- *Tous les trente jours […]*
- *Tous les trois mois […]*

Autres ……..

Variable « fréquence de lecture »	Nombre de réponses	Pourcentage
Mod n°01 « Tous les quinze jours »	25	20.83
Mod n°02 « Tous les trente jours »	55	45.83
Mod n°03 « Tous les trois mois jours »	32	26.66
Mod n°04 « Autres »	08	06.66

Tableau n°24 : Résultats liés à la variable « fréquence de lecture »

[47] C'est nous qui ajoutons

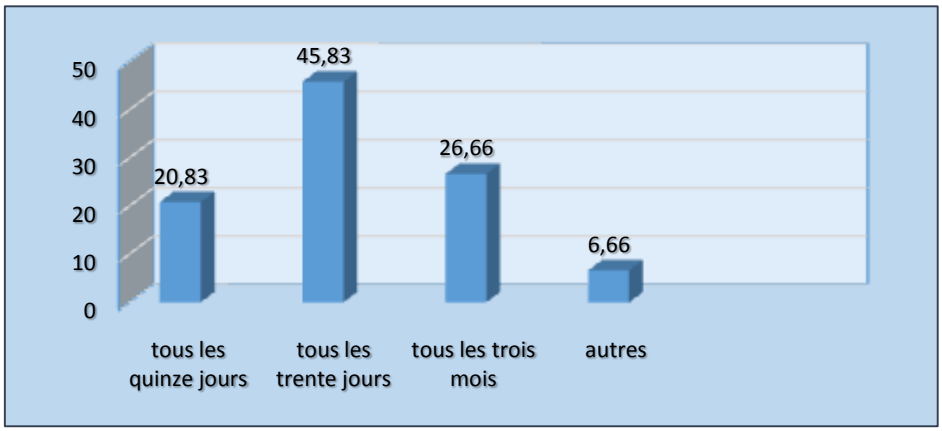


Figure n°18 : Répartition des réponses selon la variable « Fréquence de lecture »

A cette question, nous avons constaté que la fréquence de lecture des livres par les étudiants répondants aux questionnaires est moyenne. Ils déclarent ne pas avoir été assidus quant à la lecture des livres : seulement cinquante-cinq étudiants (soit 45.83 %) ont coché la réponse *« Tous les trente jours »*. Nous qualifions cette fréquence moyenne par rapport à la formation de Licence qu'ils préparent. Vient, ensuite, la fréquence *« Tous les trois mois »* qui a été cochée trente-deux fois (soit 26.66 %). Une faible fréquence de lecture a été constatée puisque vingt-cinq étudiants (soit 20.83 %) ont coché l'item *« Tous les quinze jours »*. Quant à l'item « autres », certains étudiants ont répondu et ont laissé certains commentaires que l'on peut qualifier de très pertinents car ils apportent quelques précisions sur leur fréquence de lecture. Un étudiant déclare que sa lecture dépend du genre de texte qu'il lit.

*« **Et n°41 :** tout dépend le* livre, une nouvelle, un roman… »*

Un étudiant ne précise pas la durée de fréquence de lecture mais déclare qu'à chaque fois il termine de lire un livre, il entame un autre.

*« **Et n° 57 :** dès que je termine un livre, je relie* un autre »*

Un étudiant se dit fluctueux dans sa fréquence de lecture.

*« **Et n° 63 :** Parfois, je lis deux romans chaque quinze jours, et parfois je lis un livre tous les quatre mois »*

En confrontant nos résultats obtenus et ceux M.Hadj Milani dans son article intitulé « *Omar a tuer Dib* »[48] lorsqu'il a terminé son enquête par un questionnement qui a attiré notre attention sur cette similitude que l'on a trouvée chez nos étudiants questionnés « *Est-ce-que l'on ne peut pas considérer que pour l'actuelle génération d'étudiants, la lecture n'est pas non plus le vecteur privilégié du savoir et des loisirs* ». (Hadj Miliani, 2014).

Question n° 09 : *Pouvez-vous donner le titre du dernier livre que vous avez lu*

Pour l'analyse de cette question, nous avons dressé un tableau résumant les titres cités et combien de fois chaque titre a été cité.

Titre du dernier livre	Nombre de réponses	Pourcentage
La grande maison	11	09.16 %
Le Rouge et le Noir	10	08.33 %
Les Misérables	10	08.33 %
Le père Goriot	10	08.33 %
Madame Bovary	10	08.33 %
Le dernier jour d'un condamné	10	08.33 %
Le fils du pauvre	10	08.33 %
La terre et le sang	09	07.50 %
Ce que le jour doit à la nuit	09	07.50 %
Nedjma	05	04.16 %
La ficelle	05	04.16 %
Eugénie Grandet	05	04.16 %
La légende des siècles	05	04.16 %
L'Incendie	05	04.16 %
L'étranger	03	02.50 %
Nulle part dans la maison de mon père	01	00.83 %
L'Amour aux temps du Choléra	01	00.83 %

[48] Nous nous sommes référé à l'article du Professeur Hadj Miliani paru au Journal El-Watan 29/11/2014 téléchargé du site https://www.elwatan.com/archives/arts-et-lettres-archives/omar-a-tuer-dib-2-29-11-2014 consulté le 10/02/2017

Bel ami	01	00.83 %
Les fleurs du mal	01	00.83 %

Tableau n°25 : Résultats lié à la variable « dernier livre lu »

A la question *« Pouvez-vous citer le dernier livre que vous avez lu ?* », les étudiants ont cité une variété de livres assez riche : dix-neuf titres de romans constituent « *la licérature* »[49] de nos étudiants au département de français. Toutefois, il est à signaler que certains romans ont été notés plusieurs fois par les étudiants tels « *La grande maison* » qui vient en tête avec onze reprises (soit 09.16 %), *« Le Rouge et le Noir »,* « *Les Misérables* »,« *Le père Goriot* »,« *Madame Bovary* »,*« Le dernier jour d'un condamné* » et « *Le fils du pauvre »* ayant été mentionnés dix fois chacun (soit 08.33 %)

Nous avons une explication qui mérite d'être évoquée pour clarifier cette redondance de certains titres dans les propos des étudiants enquêtés : il s'agit plutôt des titres travaillés en lecture dans certains modules littéraires préconisés dans les programmes ou d'autres choisis librement pour élaborer des fiches de lecture dans d'autres modules. Alors, ce dernier choix s'explique par la disponibilité numérique de certaines œuvres, surtout, les œuvres françaises du XIXème siècle, et leurs fiches de lecture toutes prêtes à télécharger des sites[50]. Il en va de même pour quelques auteurs algériens dont les étudiants enquêtés ont cité des titres emblématiques tels : « *La terre et le sang* » et « *Ce que le jour doit à la nuit*» qui ont été, proportionnellement, cités à égalité neuf fois chacun (soit 07.50 %). Les œuvres *« Nedjma* » et « *L'Incendie* » ont été mentionnées cinq fois chacune à côté de trois œuvres françaises à savoir « *La ficelle », « Eugénie grandet »* et *« La légende des siècles »*. Quant à l'œuvre d'Albert Camus, elle n'a été évoquée qu'à trois reprises (soit 02.50 %). Enfin, quatre œuvres littéraires : deux œuvres françaises *« Les Fleurs du mal », « Bel ami »* ; une œuvre algérienne *« Nulle part dans la maison de mon père»* et une œuvre colombienne

[49] Par analogie à la notion empruntée à Michel.P. Schmitt « La lycérature » cité in Hadj Miliani (2014) et qui désigne la littérature telle qu'elle est enseignée au lycée, nous avons construit le néologisme « Licérature » pour désigner celle enseignée et pratiquée en Licence.

[50] Nous avons signalé in supra le risque du plagiat qui en résulte.

« l'Amour aux temps du choléra » ont été citée une seule fois (soit 0.83 %) par les étudiants interrogés.

Il importe de signaler que certains romans algériens doivent leur notoriété à certains modules tels « ***La littérature maghrébine*** », *« **Littérature du tiers monde*** » et « ***Littérature et société*** » qui préconisent et proposent des auteurs algériens. Cependant, ces œuvres sont-elles, pour autant lues réellement dans leur intégralité ou s'est-on contenté de lire que les fiches de lecture postées sur le net ?

Par ailleurs, nous avons pu remarquer, également, que les ouvrages d'auteurs français emportent sur ceux d'auteurs algériens : onze ouvrages d'écrivains français (soit 52.63 %) ont été mentionnés par contre sept ouvrages, seulement, d'auteurs algériens (soit 36.84 %) ont été cités par nos informateurs. Enfin, il importe de signaler qu'un seul ouvrage colombien « L'Amour aux temps du choléra » a été cité une seule fois (soit 05.26 %).

Variable « auteurs »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Auteurs français	11	52.63 %
Auteurs algériens	07	36.84 %
Auteur colombien	01	05.26 %

Tableau n°26 : Résultats liés à la nationalité des auteurs

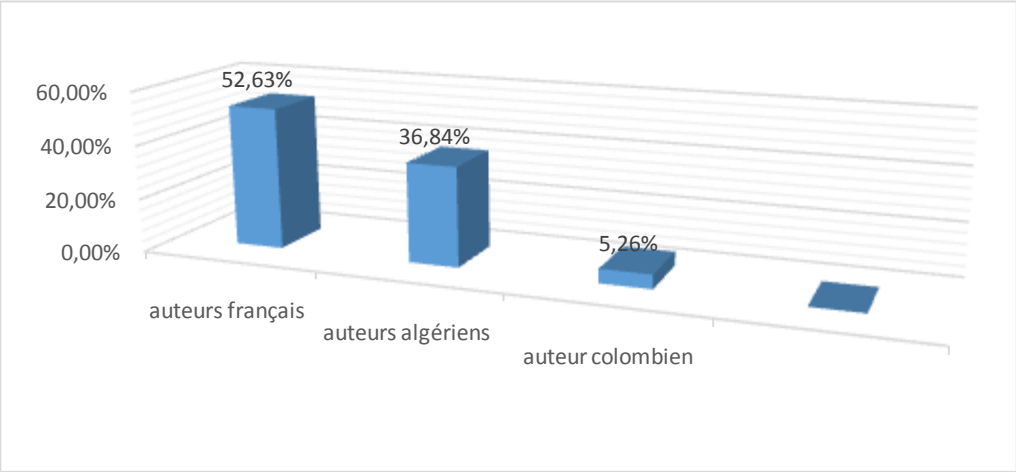


Figure n° 19: Répartition des œuvres selon la nationalité des auteurs.

Question n°10 : *Qu'est-ce-que vous avez apprécié ?*

En nous intéressant à ce qui a motivé les étudiants dans leurs choix du livre lu, nous avons opté pour une question ouverte sans pour autant limiter les éléments appréciés en leur demandant, également, de cocher l'item qui leur semble pertinent. Il importe de signaler, de prime abord, que les réponses recueillies nous ont révélé d'autres éléments qui n'ont pas été évoqués dans certaines enquêtes[51]. Pour l'analyse des résultats, nous avons repéré les éléments les plus redondants que nous avons représentés à l'aide d'un tableau puis nous avons procédé à l'analyse quantitative et qualitative des réponses. Ainsi, nous avons pu dénombrer les éléments tels *: l'histoire, le style, les éléments paratextuels, la langue et le lexique, les personnages, les techniques d'écriture, les thèmes et les idées*

Variable « éléments appréciés »	Nombre de réponses	Pourcentage
L'histoire	35	29.16 %
Le style	34	28.33 %
Les éléments paratextuels (tire, 1e page de couverture)	32	26.66 %
Les techniques d'écriture	30	25 %
La langue et le lexique	24	20 %
Les personnages	22	18.33 %
Le thème et les idées	18	15 %

Tableau n°27 : Résultats lié aux éléments appréciés dans les romans

[51]Nous faisons allusion à l'enquête très précise de Hadj Miliani (2014) qui a proposé des items à cocher (thème, personnage, cadre social, intrigue, écriture)

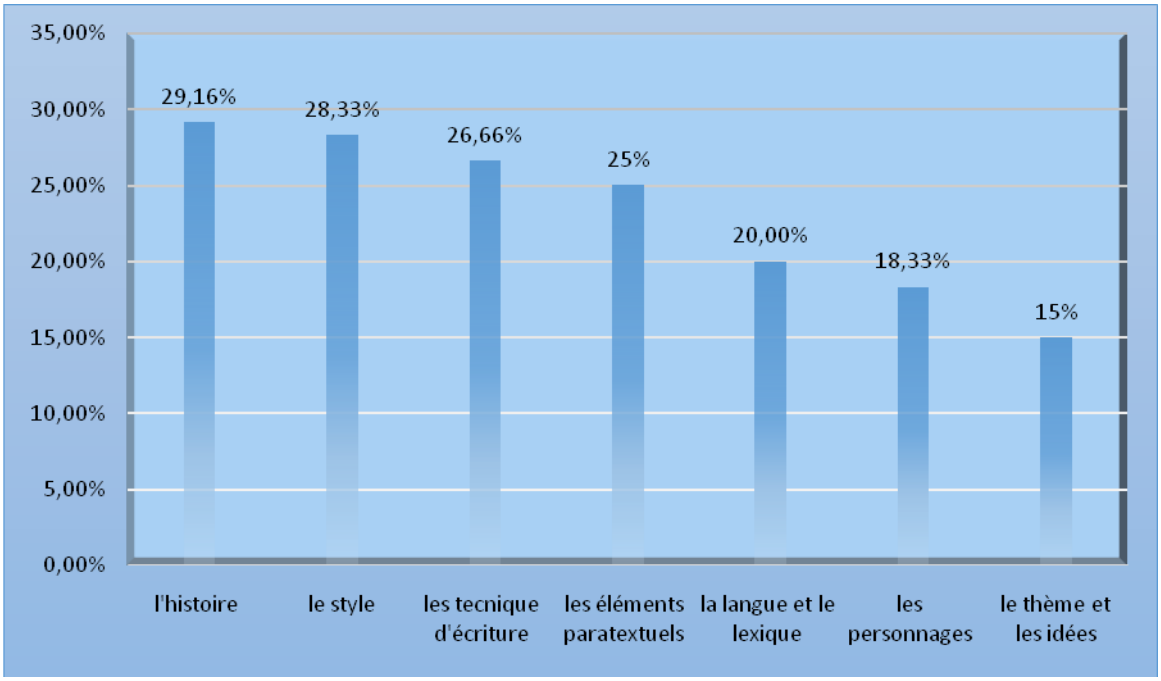


Figure n°20 : Répartition des éléments appréciés dans un livre

En procédant à l'analyse qualitative des réponses des étudiants enquêtés, il ressort que l'élément « *L'histoire* » est largement plébiscité par l'ensemble des étudiants avec trente-cinq réponses (soit 29.16 %), suivi de l'élément « *Le style* » qui a été cité, à son tour, trente-quatre fois (soit 28.33 %) par les étudiants répondants à notre enquête. Par ailleurs, trente-deux étudiants (soit 26.66 %) ont évoqué *« Les techniques d'écriture* » comme élément apprécié pertinent qui vient en troisième place. Sur ces deux derniers éléments, nous rejoignons Hadj Milani (2014,op cit) dans son enquête où il a parlé de *« l'effet d'institution »* qui préside le choix des étudiants. Etant étudiants en licence de français, le discours que tiennent leurs enseignants de littérature est un discours qui valorise le style, les techniques d'écriture (la description, la narration, les figures de style…). Nous illustrons nos propos sur cette remarque par les quelques réponses recueillies auprès des étudiants interrogés.

*« **Et n°11 :** J'ai apprécié le style de l'auteur et les expressions utilisées. »*

*« **Et n°17** : j'ai apprécié la façon de raconter les événements, le style philosophique de l'écrivain, l'enchainement des idées »*

Trente-deux étudiants (soit 32.66 %) préfèrent « *les éléments paratextuels* » tels la 1e de couverture, le titre, les couleurs, les illustrations et y donnent plus d'importance pour choisir une œuvre.

« Et n°07 : *j'ai aimé le titre, la couverture… »*

Donc, ce choix n'était pas, tout compte fait, fortuit car les éléments paratextuels (la 1e de couverture, le titre, les illustrations, la maison d'édition…) auquel G, Genette (1987) lui rattache « *une fonction séductive* » exerçant un grand pouvoir attractif inimaginable sur les lecteurs.

Vient ensuite « *La langue le lexique* » qui se positionne en cinquième place avec vingt-quatre réponses (soit 20%)

*« **Et n°08 :** le lexique et les nouveaux mots »*

*«**Et n°47** : J'ai apprécié le sens figuré, les nouveaux mots, la langue soutenue de l'écrivain ».*

Cependant l'élément « *les personnages* » est relégué à la sixième position avec vingt-deux réponses (soit 18.33 %)

Il importe de signaler, enfin, que *« le thème et les idées »* est placé en dernier. Seulement, dix-huit étudiants (soit 15 %) ont évoqué des énoncés et des expressions faisant allusion au thème et aux idées. A titre indicatif, nous rapportons quelques propos de ces étudiants.

« Et n°02 : *La philosophie et les idées de l'auteur »*

« Et n°73 : *j'ai apprécié le thème de la société kabyle pendant l'époque coloniale entre les musulmans et les chrétiens »*

Question n°11 : *Les textes littéraires sont-ils difficiles à comprendre ?*

Variable « difficulté de T.L »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Mod n°01 « Oui »	84	70%
Mod n°02 « non »	36	30%

Tableau n°28 : résultats liés à la variable « Difficulté des textes littéraires »

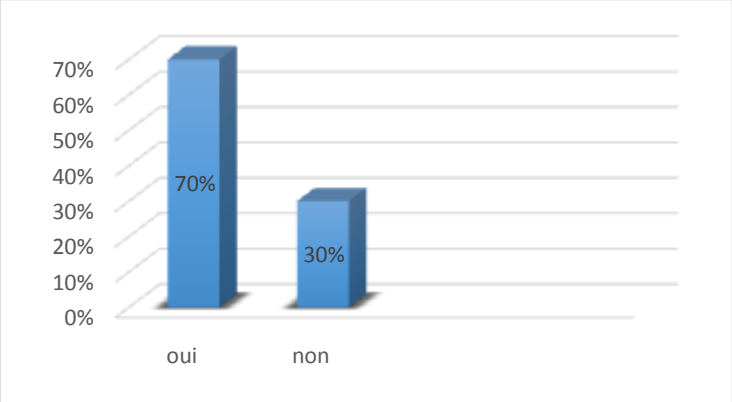


Figure n°21 : Répartition des réponses liées à la difficulté des textes littéraires

En demandant aux étudiants leurs représentations quant à la difficulté des textes littéraires, quatre-vingt-quatre étudiants (soit 70%) ont manifesté leur réticence en déclarant que ces derniers sont difficiles à comprendre contre trente-six étudiants (soit 30%) ayant coché la réponse « non ».

Question n°12 : Si oui, pouvez-vous situer cette difficulté ?

Variable « difficulté du texte littéraire »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Le vocabulaire utilisé est difficile	55	55 %
La méthode mise en place est difficile	41	41 %
La syntaxe employée est difficile	35	35 %
Les questions de l'enseignant sont difficiles	27	27 %
Autres	11	11 %

Tableau n°29 : Répartition des réponses pour situer les difficultés du texte littéraire

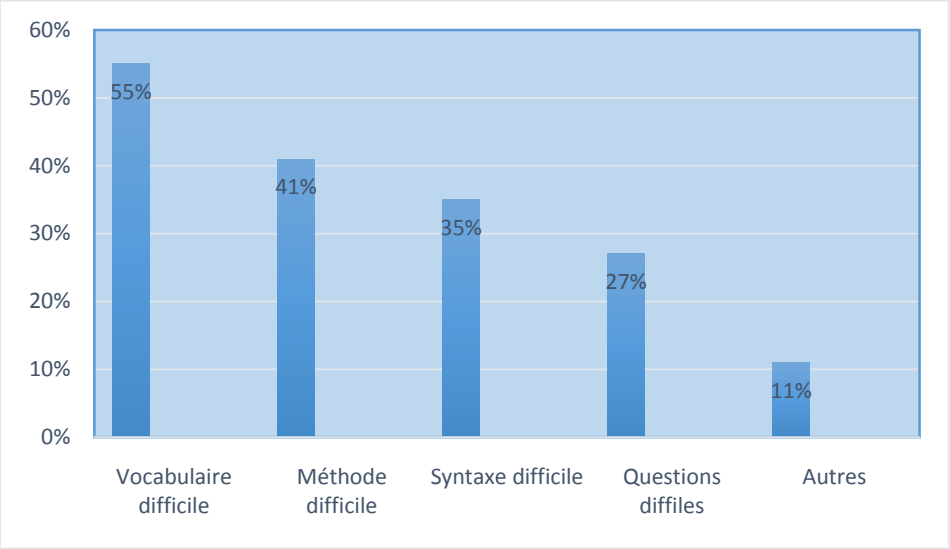


Figure n°22 : Répartition des réponses des étudiants liées à la difficulté des textes littéraires

Afin de préciser leurs propos pour situer la difficulté des textes littéraires, les étudiants ont coché plusieurs items. L'item « *Vocabulaire utilisé est difficile* » constitue la première difficulté à laquelle ils sont confrontés puisque cinquante-cinq étudiants (soit 55%) l'ont mentionnée. « *La méthode mise en place par l'enseignant* » vient en deuxième place avec quarante et une réponse (41%). « *La syntaxe employée par l'auteur est difficile* » semble être, également, une difficulté importante à évoquer car trente-cinq étudiants l'ont coché et déclarent que cette difficulté entrave leur compréhension des textes littéraires. Enfin, « *les questions formulées par l'enseignant sont difficiles* » semble être, aussi, une difficulté qui peut bloquer la compréhension des étudiants.

Quant à l'item « Autres », les étudiants ont énoncé certaines difficultés que nous n'avons pas prévues dans notre question telles « *la thématique est difficile* », « *le style de l'auteur est difficile* », « la lecture entre les lignes qu'exigent les textes littéraires ». Pour illustrer notre propos, nous rapportons quelques réponses recueillies auprès de ces étudiants pour voir réellement les difficultés ressenties.

***« Et n°27 :** la lecture entre les lignes »*

*« **Et n°59** : le contexte social, certains parlent des* problèmes sociaux ≠* des notres* »*

***« Et n°82** : tout dépend de l'auteur yen* a ceux qui sont à la portée de lecture y en* a ceux qui sont qui demandent réflexion et beaucoup de lecture »*

*« **Et n°101** : parfois le thème du roman, je ne comprend* beaucoup surtout quand il s'agit de thème philosophique »*

*« **Et n°101** : certains écrivains ont un style très soutenu et trop recherché ce qui rend la tache* de comprendre est très difficile pour nous sans parler du non-dit ou les messages véhiculés implicitement … ».*

Cela corrobore, bien évidemment, les résultats obtenus dans certaines recherches menée, pour ne citer que celles menées par Reuter (1992), Dufays.J.L et Ledur (1994) et de Rouxel (1996) qui rendent compte de certaines difficultés qui, pensons-nous, sont identiques à celles de nos étudiants. Nous en citons, à titre d'exemple les plus récurrentes :

- Difficultés lexicale, syntaxique et culturelle rendant plus difficiles l'accés au sens littéral ;
- L'abus de réponses fondées sur des stéréotypes reçus ici et là ;
- Une fausse représentation de l'acte de lire (le sens est inscrit dans le texte : seul l'enseignant le connait) ;
- L'illusion référentielle ou le repli diégétique qui ne laisse point le lecteur d'être distant dans ses interprétations.

Par ailleurs d'autres difficultés peuvent être, également, à l'origine de cette résistance des textes et que l'on peut qualifier d'éditoriales. C'est, en fait, le manque de connaissance « *externes* » sur les textes qui rend la tâche difficile pour un étudiant-lecteur

« non francophone à se situer dans l'institution littéraire où le texte littéraire est pris. Un lecteur français natif acquiert empiriquement et presque à son insu, les connaissances qui font

qu'il lui est relativement aisé de situer une revue, une maison d'édition un ouvrage un auteur. » (J.Peytard 1988).

Question n°13 : *Quand l'enseignant explique, prenez-vous des notes ?*

Variable « prise de notes »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Mod n°1 « oui »	109	90,83 %
Mod n°2 « non »	11	09,17 %

Tableau n°30 : Résultats liés à la prise de notes des étudiants

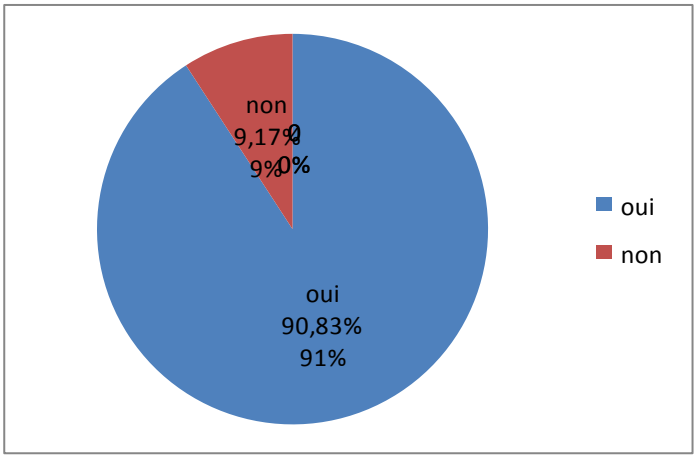


Figure n°23 : Répartition des réponses des étudiants liées à la prise de note

L'examen quantitatif des réponses des étudiants à cette question révèle que ces derniers ont répondu majoritairement par « *oui* ». Cent neuf étudiants (soit 90,83 %) déclarent qu'ils prennent des notes à chaque fois que leur enseignant explique un texte littéraire contre onze étudiants (soit 09,17 %) qui ne prennent aucune note.

Question : *Si oui, lesquelles ?*

Pour clarifier, davantage, leurs réponses afin de voir quel genre de notes peuvent prendre les étudiants lors de l'explication de l'enseignant, nous les avons sollicités à indiquer ces notes. Alors, l'analyse de leurs réponses nous révèle les éléments pertinents auxquels ils s'intéressent le plus au moment de la lecture des textes littéraires. Une analyse qualitative a été préférable en appliquant les deux principes adoptés avant. Ainsi, nous avons pu repérer dans leurs discours des notes très

pertinentes à exploiter en classe telles : les mots clés, l'idée générale, les citations des écrivains, les interprétations personnelles de l'enseignant, les interprétations de leurs camarades, les nouvelles informations proposées par les pairs, les notes que l'enseignant répète et sur lesquelles il insiste souvent…

*« **Et n°13 :** c'est surtout les mots clés et l'idée générale »*

*« **Et n°43** : je note les mots que l'enseignant répète je suis sure qu'ils sont important* »*

*« **Et n°91** : personnellement, j'écris l'explication de l'enseignant et celle de mes camarades, cela peut m'aider à comparer pour donner ma lecture car le texte littéraire est de nature polysémique »*

*« **Et n°98** : surtout les citations des écrivains, ils sont des philosophes du langage, ils construisent les belles idées qu'on arrive pas dégager. »*

Question n°14 : *Est-ce-que l'explication de l'enseignant vous aide à mieux comprendre les textes littéraires ?*

Variable« l'explication de l'enseignant aide à comprendre »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Mod n°01 « oui »	119	99,16 %
Mod n°02 « non »	01	0,84 %

Tableau n°31 : Résultats liés à l'explication de l'enseignant

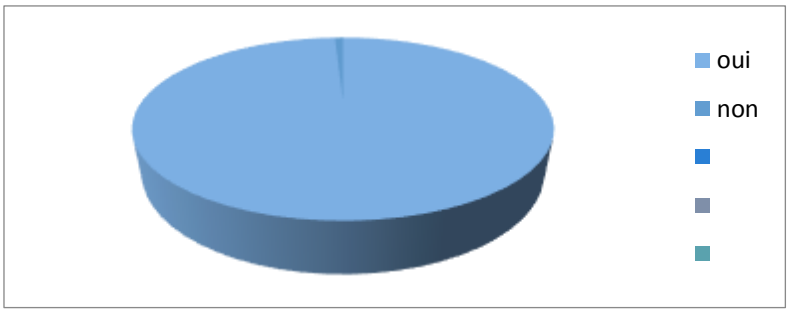


Figure n°24 : Répartition des réponses des étudiants liées à la variable « l'explication de l'enseignant aide à comprendre »

En termes statistiques, cent dix-neuf étudiants[52] (soit 99,16 %) ont répondu par « oui » à la question. De cela ressort que les étudiants considèrent que le rôle de l'enseignant est primordial en classe.

Si oui, comment ?

Pour connaitre mieux ce rôle, nous avons demandé aux étudiants de clarifier en quoi l'aide de l'enseignant est-elle importante. Ainsi, nous avons recueilli plusieurs réponses que nous avons classées selon le principe de similitude et redondance appliquées sur quelques questions précédentes. L'examen minutieux de ces réponses nous a permis d'octroyer quelques rôles à l'enseignant qui pourraient être exploités en classe de littérature.

Certains étudiants attribuent à l'enseignant le rôle de :

- Un enseignant qui explique et oriente les étudiants pour la compréhension d'un texte à l'aide des méthodes.

*« **Et n°14 :** Il nous oriente vers la compréhension, nous aide de bien saisir le sens avec une méthode efficace »*

- Un enseignant critique qui sait mieux lire et à qui on fait confiance

*« **Et n°25 :** parce que l'enseignant est spécialiste en la métière* et il peut maitriser son domaine mieux que nous, son interprétation est logique par rapport à nous et est différente que la nôtre »*

*« **Et n°39** : parce qu'il nous a appris à lire entre les lignes »*

- Un enseignant assurant la fonction de vecteur d'informations puisqu'il informe ses étudiants.

***« Et n°63** : parce qu'il nous donne des informations qui sont entre les lignes »*

*« **Et n°69** : parce qu'il nous explique les mots clés et nous donne des informations en plus »*

[52] Un seul étudiant a donné une réponse vide à la question, du coup nous la considérons comme réponse négative.

- Un enseignant médiateur entre les savoirs et les étudiants

*« **Et n°75 :** parce qu'il y a des événements que l'apprenant peut* pas comprendre sans l'aide de l'enseignant »*

Question n°15 : Est-ce-que l'explication de vos camarades vous aide à comprendre les textes littéraires ?

Variable « explication des camarades aide à comprendre »	**Nombre des réponses**	**Pourcentage**
Mod n°01 « oui »	98	81,66 %
Mod n°02 « non »	22	18,33 %

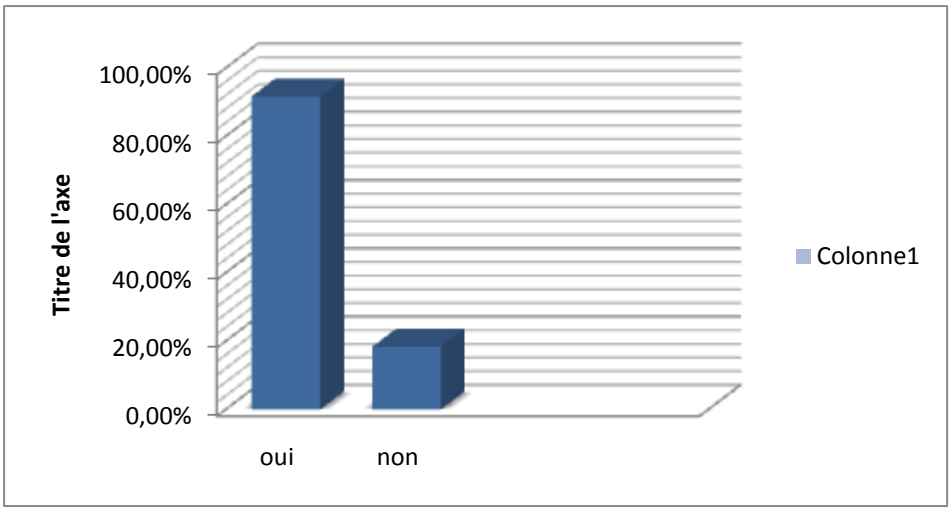


Tableau n°32 : Résultats liés à l'explication des camarades

Figure n°25 : Répartition des réponses des étudiants liées à la variable « l'explication des camarades aide à comprendre »

A cette question, les étudiants interrogés ont répondu, majoritairement, par « oui » puisque quatre-vingt-dix-huit étudiants (soit 91,66 %) ont déclaré que l'explication de leurs pairs constitue une aide pour eux pour comprendre les textes littéraires contre vingt-deux étudiants (soit 18,33 %) qui se montrent indifférents à l'égard de l'explication de leurs camarades. Ce pourcentage en faveur de l'aide des

pairs est à apprécier dans notre recherche et à considérer, même, comme une forme de coopération que nous allons expliciter davantage, dans notre analyse des données.

Si oui, comment ?

Pour clarifier, encore là, comment l'explication de leurs pairs pourrait aider les autres à comprendre les textes littéraires, nous leur avons demandé de décrire et dire à quel niveau se situe cette aide. Alors, l'analyse qualitative de leurs réponses nous a permis de ressortir leurs représentations quant à l'explication de leurs camarades.

En premier lieu, nous tenons à préciser que la majorité des étudiants sont conscients, déjà, de la pluralité du sens d'un texte littéraire et cette lecture plurielle est plus visible lorsque les étudiants lecteurs échangent leurs interprétations entre eux. C'est ce que nous avons pu lire dans leurs propos recueillis.

*« **Et n° 12 :** l'explication de chacun de nous est différente ce qui arriver* à diversifier les lectures pour arriver* à une lecture plurielle »*

« Et n°22 : chacun de nous apporte une nouvelle idée bien expliquée sur le texte, et à la fin on trouve plusieurs lectures »*

Le sentiment de coopération est, également, présent chez les étudiants et à une fréquence élevée puisque la majorité des étudiants ont évoqué l'idée du partage et d'interaction.

***« Et n°34 :** chacun a une idée sur le texte quand on partage ces idées chacun explique à l'autre son idée, on peut mieux comprendre le texte »*

***« Et n°69 :** l'interaction entre les étudiants en classe est indispensable pour mieux comprendre »*

***« Et n°75** : comme mon camarade comprend, on va partager nos idées ensemble, il peut me communiquer ses idées et sa compréhension »*

Certains étudiants considèrent que l'explication de leurs camarades est plus accessible du fait qu'elle est donnée dans une langue qu'ils trouvent facile

*« **Et n°46 :** ils nous explique* avec une langue que je considère plus que celle du professeur »*

*« **Et n°57** : parce que mon camarade me donne des idées claires et nettes »*

***« Et n°81** : parce qu'ils donnent leur explication plus facile bien reformulée avec leurs propres mots, cela peut, donc, à* m'aider à reformuler ma propre compréhension … »*

Question n°16 : *Est-ce-que l'explication de votre enseignant vous donne envie de lire ?*

Variable « envie de lire »	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Mod n°01 « oui »	120 étudiants	100 %
Mod n°02 « non »	00	00 %

Tableau n°33: Résultats des réponses liées à l'envie de lire

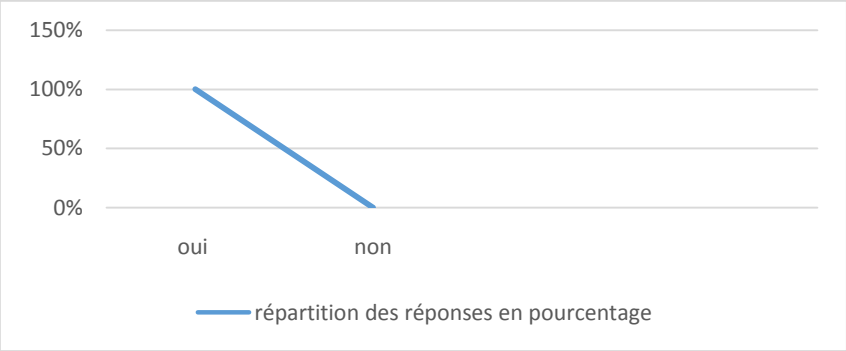


Figure n°26 : Répartition des réponses des étudiants liées à l'aide apportée par leurs pairs

A cette question, tous les étudiants semblent apprécier le travail de leurs enseignants en classe puisqu'ils affirment tous (soit 100 %) que leur explication les encourage à lire.

Si oui pourquoi ?

A la question *« Pourquoi les étudiants trouvent que l'explication de leurs enseignants les pousse à lire ?* » nous avons recueilli des réponses très variées.

Certains étudiants ont apprécié la méthode de l'enseignant et la trouve très motivante ce qui les a incités par la suite à lire en dehors de la classe.

« Et n°15 : *sa méthode est motivante, ce qui me pousse à lire »*

D'autres étudiants déclarent que l'explication de l'enseignant stimule leur compréhension et, du coup cela les incite à lire d'autres textes pour se servir des stratégies qu'il leur a enseignées.

*« **Et n° 19 :** l'explication de l'enseignant est le premier pa spour comprendre cela m'incite à lire d'autres textes pour appliquer ses stratégies »*

D'autres, encore, affirment que le fait que l'enseignant leur raconte des histoires de certains romans les motive à lire ses romans pour comprendre mieux la diégése. un étudiant cite même l'exemple de *Madame Bovary*.

« Et n°34 : c'est surtout lorsqu'il nous raconte l'histoire d'un roman, cela me donne l'envie de lire l'histoire de ce roman »

« Et n°45 : il me donne donne l'envie de lire d'autres romans surtout le roman de Madame Bovary »

Question n°17 : *Etes-vous motivés par*

- *Le sens éléboré par l'enseignant*
- *Le sens élaboré à l'aide d'une coopération entre les étudiants*
- *Le sens élaboré à l'aide d'une coopération entre les étudiants et l'enseignant.*

Variable « motivé par ... »	**Nombre de réponse**	**Pourcentage**
Mod n°01 « sens élaboré par l'enseignant »	22	18.33 %
Mod n°02 « sens élaboré à l'aide d'une coopération entre les étudiants »	26	21.66 %
Med n°03 « sens élaboré à l'aide d'une coopération	72	60 %

entre les étudiants et l'enseignant »		

Tableau n°34 : Résultats liés à « motivé par le sens … »

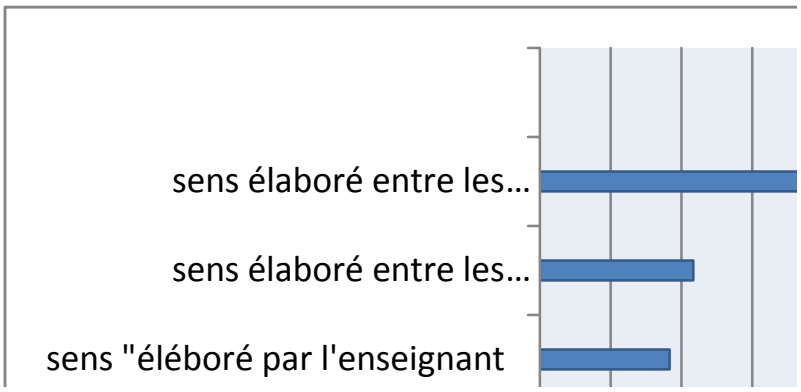


Figure n°26 : Répartition des réponses des étudiants liées à la variable « motivé par le sens… »

L'analyse de cette question révèle que les étudiants sont plus motivés par le sens élaboré à l'aide de la coopération entre l'enseignant et ses étudiants puisque soixante-douze étudiants (soit 60 %) ont coché l'item *« le sens élaboré entre les étudiants et l'enseignant »*. Vient, en deuxième position l'item *« le sens élaboré par les étudiants »* qui a été coché par vingt-six étudiants (soit 21.66 %) en insistant, là encore, sur la coopération entre les étudiants cette fois-ci. Ce taux de réponses élevé par rapport aux deux premiers items corrobore, encore une fois, notre hypothèse quant à l'apport des dispositifs didactiques encourageant l'interaction et la coopération entre les apprenants Enfin, vingt-deux étudiants (soit 18.33 %)ont coché l'item *« le sens élaboré par l'enseignant »*.

Pourquoi ?

Pour préciser leurs réponses, nous avons demandé aux étudiants de justifier le choix de l'item qui les a motivés le plus. Plusieurs raisons ont été avancées en ce sens et que nous avons jugé très pertinentes à évoquer dans notre recherche. Ainsi, pour le choix de l'item *« motivé par le sens élaboré à l'aide d'une coopération entre l'enseignant et les étudiants »*, les étudiants évoquent l'idée de l'échange entre eux qui leur permet d'enrichir la compréhension.

*« **Et n°17 :** l'échange entre mon enseignant, nous permet de mieux comprendre »*

***« Et n°39 :** l'enseignant favorise l'échange entre nous. Il est expérimenté et cela peut nous aider à enrichir nos idées pour mieux comprendre »*

Certains étudiants déclarent que l'enseignant leur donne du courage pour s'engager dans la lecture coopérative.

*« **Et n°47** : grâce à mon enseignant, j'ai eu le courage pour changer* mes idées avec les autres »*

Les étudiants ayant choisi l'item *« motivé par le sens élaboré à l'aide d'une coopération entre les étudiants »* déclarent, eux mêmes, d'autres raisons variées que nous allons résumer comme ainsi. Certains d'entre eux trouvent que certains éléments de réponses que donnent leurs collègues en classe constituent un focus qui peut les aider à construire le sens.

*« **Et n°13** : parfois mes collègues donnent des* différentes idées, ça* nous aide à produire* le sens des textes »*

D'autres étudiants insistent sur le métatexte et la reformulation produits par leurs pairs en termes simples jusqu'à les qualifier de plus meilleurs que ceux de l'enseignant.

***« Et n°22 :** les autres étudiant* nous donnent* des informations de l'enseignant plus facilement, ça* nous permet de comprendre facilement »*

*« **Et n°62 :** parce qu'il y a des étudiants qui peuvent expliquer en des mots simples des choses mieux que les enseignants »*

D'autres encore mettent l'accent sur l'échange qui leur permet de diversifier les lectures entre eux.

***« Et n°64 :** je comprends mieux là où il y a plus d'échange d'idées, chacun apporte une nouvelle lecture parce qu'il * échange d'idées »*

Enfin les étudiants choisissant l'item *« motivé par le sens élaboré par l'enseignant »*, défendent ce choix en avançant des raisons telles la compétence,

l'expérience et la spécialité de l'enseignant qui leur donnent une confiance en son explication.

***« Et n°07** : mon professeur est compétent et je lui fais confiance »*

***« Et n°29 :** puisqu'il sait ce qu'il dit, je comprends son explication et je fais confiance au sens que notre enseignant nous communique en classe »*

***« Et n°78 :** c'est l'enseignant spécialiste qui donne le cours, il nous oriente vers le sens »*

Question n°18 : *Lisez-vous d'autres textes littéraires que ceux du programme ?*

Tableau récapitulatif

Variable « lire d'autres textes littéraires »	Nombre de réponses	Pourcentage
Mod n°1 « oui »	65	54.16 %
Mod n°2 « non »	55	45.84 %

Tableau n°35 : Résultats liés à la lecture d'autres textes littéraires que ceux du programme

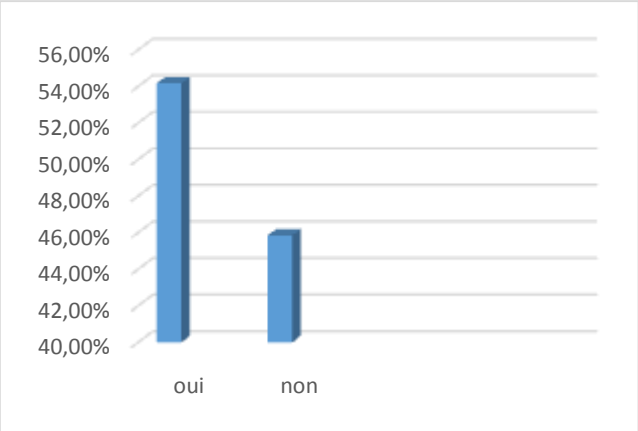


Figure n°28 : Répartition des réponses des étudiants liées à la variable « lire d'autres textes littéraires »

Il semble que la moitié de nos étudiants interrogés préfèrent lire d'autres textes littéraires en dehors du programme puisque soixante-cinq étudiants (soit 54.16 %) le

déclarent contre cinquante-cinq étudiants (soit 45,84 %) qui se contentent de lire ceux prévus par le programme.

Question n°19 : *Si vous étiez enseignant, comment aimeriez-vous enseigner le texte littéraire ?*

A cette question, nous avons recueilli des réponses très variées. Pour les analyser, nous les avons rapprochées les unes des autres afin d'en extraire les éléments qui se ressemblent. De prime abord, l'analyse révèle que les étudiants sont conscients de la complexité de la double tâche qui les attend : enseigner et enseigner le texte littéraire. C'est ce que nous pouvons repérer dans certains propos.

« Et n°13 : *tout d'abord, je crois qu'enseigner et enseigner le texte littéraire est l'activité* plus* complexe et la plus difficile »*

« Et n°48 : *j'aimerais bien enseigner les textes littéraires en classe mais je pense que c'est très difficile pour un enseignant débutant »*

Néanmoins, nous avons pu relever quelques stratégies que les étudiants préfèrent utiliser pour enseigner le texte littéraire. Ainsi, beaucoup d'étudiants privilégient travailler « *l'horizon d'attente* » en attirant l'attention de leur élèves sur la nécessité de lire le paratexte comme une première entrée afin d'anticiper l'idée générale et les hypothèses de sens.

« Et n°10 : *premièrement, on essaie de dégager l'idée générale du texte avec lecture compréhension en utilisant des questions diverses pour faire comprendre le paratexte »*

« Et n°17 :*je leur demande de lire les éléments péréfiriques* qui entourent le texte comme première étape… »*

D'autres étudiants préfèrent enseigner le texte littéraire par la lecture en précisant, même, comment ils procèdent.

« Et n°27 : *j'aime enseigner le texte littéraire par la lecture »*

« Et n°39 :*j'enseigne le texte littéraire par la lecture en posant des questions (interaction didactique) »*

Il importe de noter que quelques étudiants préfèrent travailler le sens implicite. Alors, ils donnent à l'acte de lire une autre dimension critique qui dépasse une lecture qualifiée trop littérale.

« Et n°06 : *si je le suis un jour, j'essaierai par tous les moyens de communiquer le sens implicite à mes élèves, le non-dit, lire c'est oraliser mais raisonner, lire d'œil critique »*

« Et n°47 *: j'aime enseigner, surtout, comment ils lisent entre les lignes, c'est-à-dire dégager les idées implicites comme disaient notre enseignant »*

Certains étudiants insistent sur la lecture comme moyen d'enrichissement du vocabulaire en demandant à leurs élèves de lire, chaque semaine, des histoires puis ils doivent les présenter à leurs pairs à l'aide de fiche de lecture.

« Et n°62 : *je demande aux élèves de lire, chaque semaine, une histoire et leur demander d'élaborer des fiches de lecture, cela leur permet d'enrichir le vocabulaire »*

Pour d'autres étudiants, ils se focalisent sur l'objectif moral, ils recourent à des textes faciles et didactiques pour enseigner les vertus et la moralité.

« Et n°64 *: tout dépend le* palier, je choisirais les textes dont le sens est accessible et les texte* didactiques, surtout, pour qu'ils apprennent les moralités »*

« Et n°92 : *je vise la compréhension puis je leur demande de dégager les leçons de morale comme dans les fables de La Fontaine et les contes… etc »*

Question n°20 : *Quels seraient vos objectifs ?*

En analysant les réponses des étudiants, nous avons pu retenir certains objectifs que les étudiants se sont fixés. Ainsi, nous avons remarqué que les objectifs d'ordre formatif reviennent le plus.

« Et n°13 : *d'après moi, j'oriente mes élèves vers une lecture méthodique pour les aider à saisir le sens »*

« Et n°36 : *j'essaierai de les* inculquer les stratégies pour mieux lire les autres textes »*

Viennent ensuite les objectifs linguistiques liés, surtout au lexique, qui ont été évoqués par les étudiants répondant au questionnaire. Le texte littéraire est à envisager, en ce sens, comme prétexte pour développer le vocabulaire et d'autres points de langue.

« Et n°17 *: j'insiste sur la lecture pour amener mes élèves à comprendre mieux et développer le vocabulaire »*

« Et n°23 : *mon objectif serait de faire comprendre les texte* pour apprendre de nouveau vocabulaire »*

«Et n°53 : *mon objectif est de montrer l'importance de lire car cette dernière* permet d'enrichir le vocabulaire des apprenants »*

D'autres objectifs qualifiés d'esthétique sont, encore, présents dans le discours des étudiants interrogés. La fréquentation des textes comme ceux de Molière, Flaubert, Hugo sont susceptibles de donner le goût à lire et apprécier la littérature.

« Et n°25 *: enseigner la littérature et le style des grands auteurs : Molière, Flaubert, Hugo »*

« Et n°67 : *mon objectif serait d'apprendre à mes élèves d'apprécier le style et la manière d'écriture sublime de certains écrivains »*

Enfin, d'autres étudiants évoquent des objectifs relevant de la motivation, l'amour, la passion pour la lecture.

« Et n°03 : *motivation* des étudiants, faciliter la compréhension des textes littéraires, être un exemple pour mes étudiants afin qu'ils puissent lire et écrire »*

« Et n°24 : *surtout, motiver les élève à lire car la lecture n'a que des avantages »*

« Et n°49 : *faire aimer la lecture »*

« Et n°56 : *stimuler mes élèves pour aimer la langue et, surtout, j'en serai ravi si je serai* un bon départ* pour eux pour qu'ils aient la passion et l'amour pour la lecture »*

Question n°21 : *Quelle définition donneriez-vous au texte littéraire ?*

Afin de connaitre mieux leur conception de la littérature et du texte littéraire, nous leur avons demandé de définir le fait littéraire avec leurs propres mots. Ainsi, nous avons recueilli plusieurs réponses que nous avons rapprochées les unes des autres. Cependant, il est à noter que sur l'ensemble de cent-vingt (120) questionnaires, nous n'avons analysé que cent-trois (103) questionnaires car quinze (15) étudiants n'ont pas répondu et deux (02) étudiants ont déclaré qu'ils étaient incapables de définir le texte littéraire.

*« **Et n° 18 :** aucune réponse » …*

*« **Et n°58 :** je ne sais pas »*

*« **Et n°105** : je n'arrive pas à le définir »*

Nous avons, de prime à bord, retenu cinq (05) types de conceptions que les étudiants faisaient pour définir le texte littéraire.
En premier lieu, plusieurs étudiants confondent la définition du texte littéraire et sa fonction en classe. Beaucoup d'entre eux le considèrent comme un prétexte didactique leur permettant d'enrichir leur lexique et leur vocabulaire pour améliorer la langue.
« Et n°09 : *ils représentent l'enrichissement lexical »*

« Et n°25 : *c'est un moyen pour se distraire, aide à enrichir notre vocabulaire »*
*« **Et n°87** :c'est un bon endroit pour apprendre la langue et pour enseigner »*

D'autres étudiants lui attribuent une conception esthétique en évoquant le style d'écriture les figures de style…

*« **Et n° 41 :** un texte littéraire est un texte beau (style* véhicule des connaissances c'est un moyen pour se distraire* aide à enrichir notre vocabulaire) »*
*« **Et n°67 :** c'est* des textes en prose des poèmes écrit* d'une manière esthétique »*

Certaines réponses des étudiants font apparaitre la conception littéraire dont nous avons en chapitre II.

*« **Et n° 31** : un texte littéraire raconte des événements dans un style littéraire »*
*« **Et n° 75 :** Ce sont des textes littéraires qui contiennent 100% des mots littéraires où l'auteur emploie des figure de style »*

Certains étudiants font allusion à la conception linguistique dont nous avons, également, parlé en chapitre II. A titre indicatif, nous en citons quelques propos.

*« **Et n° 96 :** un texte littéraire est un ensemble de paragraphes »*
*« **Et n° 116 :** c'est un ensemble de mots et d'idées écrites selon le style de chaque écrivain »*

Nous avons repéré une conception qualifiée de générique car les étudiants manifestent dans leurs propos des indices pour ranger certains genres dans la classe des textes littéraires. « ***Et n° 17** : tout ce qui est œuvre, théâtre, lettre, poésie, comme les romans … »*

*« **Et n° 53 :** Un texte poétique par rapport à la structure ».*

La conception culturelle est présente, aussi, dans les discours des étudiants qui semblent être conscients du fait que le texte littéraire véhicule *«une certaine culture»* (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 17) qu'il incarne à l'intérieur des mots qui le composent.

*« **Et n° 79 :** Le texte littéraire est un ensemble des* traits culturels et socio-culturels*, une identité de l'autre et un échange de connaissances et de compétences. »*

Une autre conception est citée par l'ensemble des étudiants interrogés et qui est qualifiée, à notre sens, de sémantique car les étudiants misent, dans leur propos, sur la notion de pluralité du sens pour définir le texte littéraire.

***« Et n° 81** : Un texte littéraire a plusieurs sens alors que le texte non-littéraire a un seul sens. »*

*« **Et n°100 :** un texte littéraire est écrit par des experts et il contient plusieurs sens »*
*« **Et n° 98 :** le texte littéraire a plusieurs lectures ».*

V.2.3.Synthèse

Notre questionnaire destiné aux étudiants de 3e Licence de français nous a permis de nous rendre compte de certaines représentations quant à l'enseignement du texte littéraire et le rapport de ces étudiants à la lecture et aux textes littéraires.

De prime abord, ils sont conscients de leur niveau qu'ils qualifient « *moyen* » cependant, ils déclarent qu'avec ce niveau, ils peuvent comprendre certains textes et certains romans dans les matières littéraires. De plus, ils se montrent plus intéressés à ces matières qui leur permettent de s'approprier mieux l'objet littéraire qui demeure, à leurs yeux, un support difficile à y accéder facilement. Quant à leur rapport à la lecture des romans, ils avouent que cette dernière est fluctuante dans sa pratique car la majorité lit chaque mois mais cette fréquence de lecture n'est pas respectée tout le temps. De surcroit, pour certains, ils révèlent qu'ils portent un intérêt particulier au titre, à la quatrième de couverture et pour d'autres, à l'histoire, à la manière de raconter, au style, au lexique, aux idées ou même aux personnages. A notre sens, tous ces éléments pourraient être considérés comme des pistes didactiques à exploiter en

classe. La majorité des étudiants trouvent les textes littéraires difficiles et cette difficulté est liée beaucoup plus à l'aspect lexical et aux mots difficiles employés par certains auteurs. Ils ajoutent qu'ils n'arrivent pas à lire entre les lignes ce qui constitue pour eux un handicap réel pour lire facilement les textes littéraires. Par ailleurs, ils octroient à l'enseignant un rôle de facilitateur qui les aide à surmonter ces difficultés car, d'après eux, ils apprennent de lui les modes de lire les plus efficaces. Enfin, ils préfèrent le modèle de lecture fondé sur la coopération entre les étudiants et l'enseignant et le considèrent le plus fructueux pour lire le texte littéraire.

Conclusion du chapitre V

En guise de conclusion de ce chapitre, nous avons tenté, par le recueil des représentations et des croyances des enseignants et des étudiants quant à leur rapport au texte littéraire, aux pratiques enseignantes et aux discours institutionnels, de tenter de cerner, d'une part, la situation en identifiant et analysant les difficultés et les besoins des acteurs de l'action enseignante, et, d'autre part, de corréler les résultats avec les réalités empiriques que l'on a recueillies.

En effet, certaines réponses des étudiants nous ont renseigné sur l'appréciation personnelle dans le choix du roman. La question *« Qu'est-ce-que vous avez apprécié* » nous a permis, en ce sens, de déceler les éléments les plus appréciés dans un roman pour les exploiter au moment où les étudiants coopèrent dans les dispositifs didactiques mis en place dans l'expérimentation.

Dans le chapitre suivant, nous allons procéder à l'analyse des cercles littéraires, les journaux de lecture expérimentés et les tests d'évaluation des habiletés en lecture afin d'affirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

CHAPITRE VI

RESULTATS ET DISCUSSION

«L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. […] Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour la classe comme un lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme un lieu de parole et de socialisation » **(Cicurel, La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, 2002, p.4).**

Introduction

En guise d'introduction à ce dernier chapitre consacré à l'analyse et discussion des résultats, nous rappelons que notre recherche adopte une analyse quantitative et qualitative à visée descriptive explicative puisque plusieurs paramètres ont été pris en considération. En effet, nous cherchons à comprendre comment les sujets lecteurs coopèrent entre eux pour co-construire le sens d'une œuvre intégrale. Le sujet lecteur étant en interaction, notre description se focalise sur les stratégies de lecture et les postures d'écriture qu'il utilise pour construire le sens. Nous adoptons, il faut le dire, une posture d'observation participante dans cette recherche en étant le chercheur et l'observateur en même temps. Notre analyse porte sur un corpus oral et écrit.

Le corpus oral est constitué de :

- Huit cercles littéraires (640 mn de discussion littéraire),

Le corpus écrit, quant à lui, regroupe

- Vingt-cinq journaux de lecture,
- Cent douze copies de réponses des deux groupes (56 copies de réponses au 1er test + 56 copies réponses au 2e test
- Cent vingt questionnaires destinés aux étudiants
- Vingt-cinq questionnaires destinés aux enseignants

Pour rappel, également, nous avons émis des hypothèses que nous allons confirmer ou infirmer au fur et à mesure notre analyse. Ces hypothèse sont au nombre de quatre :

- Le cercle littéraire et le journal de lecture permettraient aux étudiants d'intégrer les modes de lecture décrits supra tout en lisant, intégralement, une œuvre ;
- Ces deux dispositifs permettraient aux étudiants de diversifier les stratégies de lecture et les postures d'écriture inspirés des modèles de lecture décrits dans notre cadre théorique ;
- Les deux dispositifs permettraient aux étudiants participant à l'expérimentation d'intégrer les quatre formes de dynamique interactive lors

d'une coopération orale décrites dans notre cadre méthodologique (voir supra, chapitre IV)

- La coopération scripturale et orale grâce au cercle littéraire et au journal de lecture pourraient améliorer les habiletés de lecture des étudiants de Licence 3.

VI. Résultats et discussion

VI.1. Résultats liés aux modes de lecture

Il est à rappeler, tout d'abord, que les verbalisations qu'elles soient orales (les cercles littéraires) ou scripturales (les journaux de lecture) produites dans des situations didactiques authentiques, ici, en classe, et sur lesquelles nous nous sommes appuyé dans notre analyse ne sont pas considérés comme des produits bien finis mais elles sont en cours d'élaboration. Elles constituent, en ce sens, des outils permettant aux étudiants de manifester les stratégies et les modes de lecture adoptés. Ainsi, ces verbalisations donnent à ceux-ci la qualité d'être observables. Il s'agit, tout compte fait, de verbalisations scripturales et orales réflexives qui servent, le plus souvent, à apprendre ou à dialoguer et coopérer avec les pairs pour échanger leurs points de vue sur la lecture.

Notre analyse porte sur 143 épisodes de discussion[52] que nous avons pu dégager des huit cercles littéraires.

VI. 1.1. Modes de lecture adoptés dans les cercles littéraires

En nous appuyant sur l'empan ou l'indicateur de la stratégie utilisée par les étudiants, nous avons pu constater que les étudiants en question ont adopté les quatre modes de lecture proposés dans notre grille d'analyse. Ce qui est un bon signe de réussite pour valider les hypothèses de notre recherche, qui se veut analytique descriptive, quant à la lecture plurielle du texte littéraire. Cette première analyse nous a permis de constater la prédominance du mode de lecture *Littéral*. En effet, en comptant le nombre de stratégies correspondant à ce mode telles que *(découvrir des aspects factuels et référentiels, questionner, prédire, inférer, activer ces connaissances et résumer),* ce mode arrive en première position avec un taux d'utilisation de 33.55%. Viennent, en

[52]-Episode de discussion est l'ensemble d'énoncés permettant aux étudiants de verbaliser une stratégie de lecture

deuxième position, les modes de lecture *Esthétique, Critique et culturel* avec un taux d'utilisation à égalité de 24.33%. Enfin, le mode *Lecture analytique* vient en dernière position après avoir enregistré un taux d'utilisation de 19.77% de stratégies correspondant à l'analyse textuelle interpellée par les étudiants-lecteurs pour justifier le pourquoi de leurs hypothèses de sens.

Modes de lecture	**Nombre de stratégies**	**Résultats en pourcentage**
Mode littéral	83	33.55%
Mode esthétique	64	24.33%
Mode analytique	52	19.77%
Mode critique et culturel	64	24.33%
Total	263	100%

Tableau n°36 : Proportion des résultats des modes de lecture

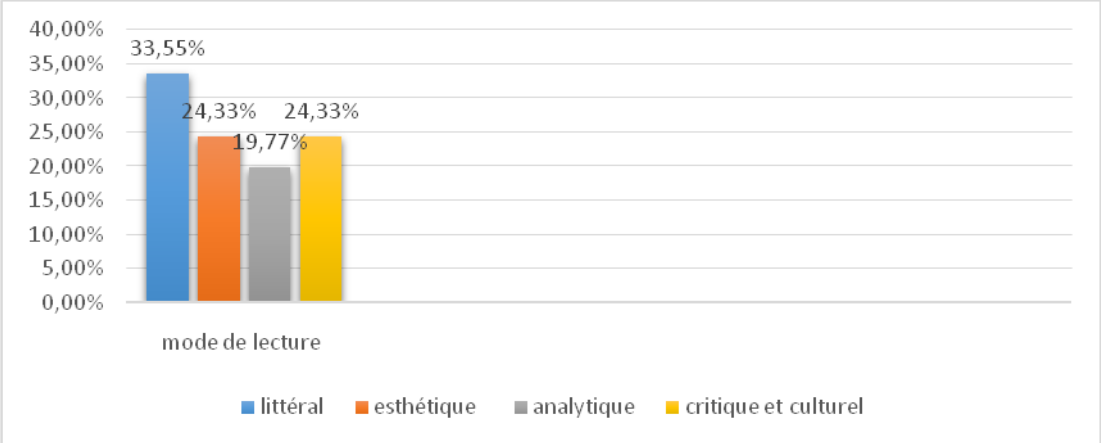


Figure n°29 : Les modes de lecture utilisés dans les cercles littéraires

En comparant les résultats obtenus avec ceux d'autres recherches, un constat important mérite d'être souligné. En effet, les modes de lecture adoptés par des lecteurs au secondaire et des lecteurs à l'université changent de manière significative dans certains modes et présentent certaines similitudes dans d'autres. A titre d'exemple, les résultats obtenus dans la recherche de M. Hébert (2003), font remarquer que *le mode littéral* a été le premier utilisé par les lecteurs avec (44%), suivi

du mode *Engagement esthétique* (24%), *le mode analyse textuelle* (17%) et enfin, *le mode Evaluation critique* (15%). Cette prédominance du mode Littéral dans les deux recherches : celle menée par M.Hébert (2003) et la nôtre est tout à fait logique car les lecteurs, qu'ils soient lycéens ou étudiants universitaires, abondent leurs commentaires de réactions de type *littéral* pour découvrir les aspects factuels et référentiels d'un texte. Cette posture de lire est à rapprocher à celle adoptée dans la première phase du modèle de lecture de Langer décrit dans notre cadre théorique où le lecteur se positionne au début de sa lecture en vue d'établir un contact initial en s'appuyant sur les indices de surface du texte. Néanmoins, nous pouvons constater, tout de même, que cette lecture de surface diminue au fur et à mesure que les lecteurs progressent dans leur lecture pour laisser sa place au mode de lecture *Engagement esthétique*, *analyse textuelle* et *critique et culturel*.

Quant au mode *Engagement esthétique*, nous remarquons une certaine similitude entre les deux recherches puisque le taux d'utilisation des stratégies de lecture associé à ce mode est estimé à 24% dans la première recherche et 24.33% dans la deuxième. Une différence significative est remarquée dans le mode de lecture *critique et culturel* : 15% dans la recherche de M.Hébert (2003) et 24.33% dans notre recherche soit une différence de 9.33%. Enfin, le mode d*'Analyse textuelle* a enregistré, également, une différence moins significative : 17% dans la recherche de M.Hébert (2003) et 19.77% dans la nôtre. Nous serions tenté d'expliquer ces différences par le paramètre de maturité des lecteurs. En effet, les étudiants universitaires ont tendance d'objectiver leurs stratégies de lecture en s'engageant dans la lecture plus que les élèves du primaire et du lycée. A cela, nous pourrions rajouter les programmes préconisés dans les modules *Auteurs français*, *Approches des textes* et *lecture critiques* qui dotent les étudiants en question d'outils de critique et d'analyse textuelle susceptibles de les engager profondément dans leur lecture littéraire.

VI. 1.2. Les modes de lecture utilisés: analyse comparative entre le 1er Cercle littéraire et 2e Cercle littéraire.

Il est très intéressant de porter un regard critique en comparant les résultats obtenus lors du 1er et 2e cercle littéraire. Une première analyse comparative a été effectuée pour comparer tous les modes de lecture proposés dans notre grille d'analyse d'une manière séparées. Et une analyse comparative a été faite pour comparer les modes de lecture mais, cette fois-ci, en les regroupant, comme l'a bien fait, M.Hébert (2003). Cette dernière a regroupé les modes de lecture *Engagement esthétique, analytique* et *critique et culturel* en un seul ensemble dit littéraire pour les confronter avec celui *littéral.*

VI. 1.2.1. Analyse comparative de tous les modes de lecture utilisés lors du 1er et 2e cercle littéraire

La première analyse comparative nous a permis de remarquer que, de point de vue proportionnel, une augmentation au niveau de deux modes de lecture et une diminution de deux autres. Quant aux premiers, il s'agit des modes *Engagement esthétique* et *Critique-culturel* qui passent de 21.42% à 26.66 % pour le premier et de 17.85% à 24.44% pour le deuxième. Par ailleurs, les deux autres modes de lecture à savoir le mode *littéral* et celui d'*analyse textuelle* vont en diminuant de 39.28% à 28.88% pour le premier et de 21.42% à 20% pour le deuxième.

Modes de lecture/ cercle littéraire	**1er cercle littéraire**	**2e cercle littéraire**
Littéral	39.28%	28.88%
Engagement esthétique	21.42 %	26.66%
Analyse textuelle	21.42%	20%
Critique et culturel	17.85%	24.44%

Tableau n°37 : Proportion des résultats des modes de lecture, analyse comparative entre le 1er CL et le 2e CL

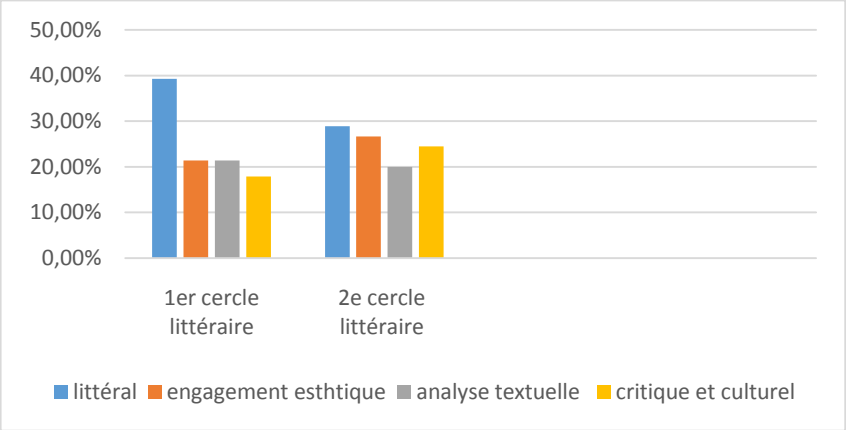


Figure n°30 : Analyse comparative des résultats obtenus lors du 1er et 2e cercle littéraire

Pour l'augmentation du mode *Engagement esthétique*, elle pourrait être expliquée par les réactions et les sentiments exprimés des étudiants face à l'indifférence de Meursault envers sa mère. Ainsi, les stratégies *« Juger moralement »*, *« s'identifier »* et *« ressentir de l'empathie »* redoublent la fréquence d'utilisation pour marquer une présence assez signifiante. Alors que l'augmentation du *mode critique et culturel*, nous pouvons l'expliquer par la volonté des étudiants de comparer l'œuvre de Albert Camus à d'autres. Ainsi, les stratégies « Etablir des liens intertextuels » et « critiquer » se trouvent plus marquées dans les discours des étudiants. A titre d'exemple, nous illustrons cette présence par les propos de l'étudiant Aek qui a essayé d'établir des liens intertextuels entre le style d'écriture de Camus et d'Alberto Moravia.

« **Et Aek** : *…mais aussi le style d'écriture de euh du roman euh le roman lui-même est étrange. Donc, sa façon de dire les choses est étrange*

Et Sam *: On sent la psychologie de l'auteur lui-même presque euh parce que l'auteur est euh est présent dans cette histoire.*

Et Aek : *je crois qu'il y a un lien, je crois euh, je ne suis pas sûr mais euh parce que j'ai lu un livre, il y a très longtemps, très longtemps euh oui il s'appelle l'Ennui.*

***Ens** : l'Ennui*

***Et Aek** : l'Ennui, c'est un livre très ennuyeux*

***Groupe** : (Rire)*

***Et Aek :** (il rit) Mais il est négatif, mais, mais euh dont le style ressemble d'assez prés à celui de l'Etranger. Donc, il a il a cette amertume, il a cette euh cette…*

***Et Ben :** Donc, d'après vous, il y a une intertextualité entre les deux œuvres*

***Et Aek** : Voilà, il y a une certaine intertextualité dans le euh le style mais aussi dans les idées et dans la manière de voir les choses.*

Deux autres étudiants critiquent Camus lui-même de ne pas avoir focalisé son attention sur le personnage Raymond qui était à l'origine du meurtre et les malheurs de Meursault. Nous lisons, cette critique dans cet épisode de discussion comme exemple d'illustration :

***Et Bou :** Concernant cet acte criminel et que Meursault a été inculpé, pourquoi Albert Camus n'a euh à aucun moment, accusé Raymond alors que l'acte est prémédité par euh par Raymond. Ceci dit (inaudible à cause du chevauchement de voix).*

***Et Sam :** c'est ce que j'ai dit toute à l'heure. C'est vrai, c'était Raymond qui devait euh commettre ce crime et Meursault a essayé de le calmer.*

VI. 1.2.2. Analyse comparative des modes *littéral* et *littéraire* lors du 1er et 2e cercle littéraire

La deuxième analyse comparatives entre les modes de lecture dits *littéral* et *littéraire*[53] nous a permis de constater une différence significative entre la répartition des modes de lecture lors des deux premiers cercles littéraires. Le mode de lecture *littéral* diminue de 39.28% (1er cercle littéraire) à 28.88% (2e cercle littéraire), alors que, les modes dits littéraires passent en augmentant de 60.71% à 71.11%.

[53] Hébert M (2003) nous a inspiré l'idée de regrouper les modes (esthétique, analyse textuelle, critique et culturel) en un ensemble de modes dit littéraire

	Mode *littéral*	**Mode *littéraire***
1er cercle littéraire	39.28%	60.71%
2e cercle littéraire	28.88%	71.11%

Tableau n° 38 : Proportion des résultats obtenus des modes *littéral* et *littéraire* lors des premiers cercles littéraires »

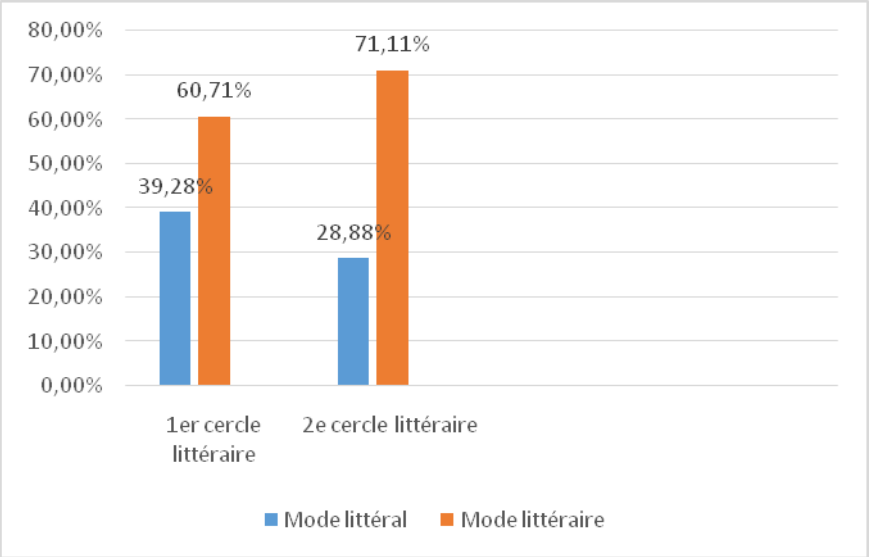


Figure n°31 : Analyse comparative entre les modes *littéral* et *littéraire* lors du 1er et 2e cercle littéraire

Cette augmentation est, à notre sens, à associer avec la nature évolutive de la lecture littéraire qui trouve son soubassement théorique dans les travaux de Langer (1990). Ce dernier stipule qu'il existe quatre phases de lecture que chaque lecteur expert adopte lorsqu'il appréhende un texte littéraire allant des stratégies du contact initial avec le texte à l'objectivation de celles-ci. Alors, il est tout à fait normal que la compréhension littérale soit le premier contact avec le texte pour en tirer des informations factuelles et référentielles et puis une autre phase d'affinement s'installe pour justifier les choix de lecture effectués et analyser les indices textuels ayant stimulé le doute dans la lecture. Alors, les lecteurs, plus ils progressent dans leur lecture plus ils entament des discussions plus littéraires en parlant de l'histoire, des personnages, du style, et des mises en relation entre d'autres œuvres.

VI.1.2. Résultats liés aux stratégies de lecture

Maintenant et après avoir déterminé les modes de lecture les plus convoqués par les étudiants participant aux cercles littéraires organisés autour d'une œuvre littéraire à savoir « L'Etranger » d' A. Camus, nous avons jugé plus judicieux de compter les stratégies utilisées lors des discussions littéraires et par conséquent déterminer la fréquence d'utilisation et celle utilisées dans une plus grande proportion.
Le tableau qui suit décrit les résultats obtenus sur les 143 épisodes analysés.

Stratégie de lecture	**Fréquence d'utilisation sur les 143 épisodes**	**Fréquence d'utilisation en pourcentage (%)**
1-Juger moralement	23	16.03%
2-S'identifier	21	14.68%
3-Prédire	19	13.28%
4-Critiquer	18	12.58%
5-Découvrir des aspects factuels et référentiels	14	09.79%
6-Résumer	14	09.79%
7-Questionner le style, les procédés littéraires, grammaticaux…	14	09.79%
8-Apprécier le texte littéraire comme œuvre d'art	14	09.79%
9-Questionner	13	09.09%
10-Activer ses connaissances	13	09.09%
11-Jouer avec la logique du récit (progression, prolepse, analepse)	13	09.09%
12-Interpréter	13	09.09%
13-Questionner les thèmes	12	08.39%
14-Inférer	10	06.99%
15-Ressentir de l'empathie	10	06.99%

16-Etablir des liens intertextuels	09	06.29%
17-Réinvestir ses connaissances pour inscrire le texte dans son contexte historique, social, littéraire	09	06.29%
18-Modifier et revoir son point de vue	08	05.59%
19-Faire des liens avec sa propre vie, retrouver en soi des souvenirs	07	04.89%
20-S'évaluer et évaluer la pertinence des autres points de vue	06	04.19%
21-Evoquer et visualiser	05	03.49%

Tableau n° 39 : Proportion des résultats liés à la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture

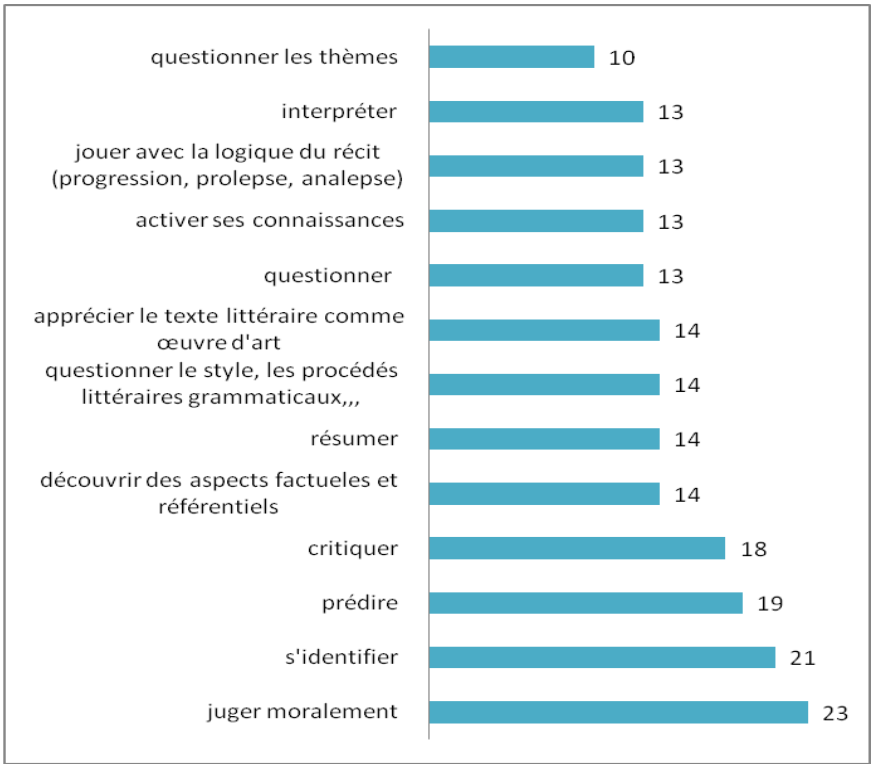


Figure n°32: Fréquence d'utilisation des stratégies de lecture lors des discussions

Compte tenu des résultats obtenus, nous avons constaté, de prime à bord, que toutes les stratégies ont été utilisées à différentes proportions ce qui est considéré comme un gain de réussite en faveur des cercles littéraires. Ainsi, si nous présentons la

fréquence d'utilisation des stratégies de lecture par ordre d'importance, nous trouvons que la stratégie *« Juger moralement »* est utilisée en dominante avec vingt-trois (23) fois soit 16.03%. Vient, ensuite, la stratégie *« S'identifier »* avec une fréquence de vingt et une (21) fois soit 14.68%. Il est à signaler que les deux stratégies correspondent au mode *« Engagement esthétique »*. Ces deux proportions confirment les théories de Rosemblat (1995) qui plaide pour une lecture dite d'adhésion et empathique laissant l'étudiant-lecteur éprouver des sentiments, s'identifier aux personnages et du coup établir des liens avec son vécu. Ces entrées privilégiées par notre population démontrent, à priori, un certain intérêt aux personnages, à leurs réactions, à l'histoire, à soi-même. Beaucoup d'étudiants ont *« jugé moralement »* la froideur de Meursault vis–à-vis le décès de sa mère et ils l'ont qualifiée très absurde. De plus, ils se sont identifiés au même personnage pour exprimer des réactions puisées dans leur vécu.

Ces premiers résultats en rapport avec la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture sont à rapprocher à ceux trouvés dans la thèse de Hébert Manon (2003). Dans cette dernière, la chercheuse déclare avoir trouvé que les deux stratégies à savoir *« Juger moralement » et « S'identifier »* ont été utilisées vingt (20) fois sur les 116 épisodes[54] qu'elle a analysés. Cette similitude n'est pas fortuite car nous supposons que la nature du roman ait généré ces stratégies qui ont laissé les étudiants s'abandonner dans des jugements portant sur l'attitude bizarre de Meursault.

Pour affiner notre analyse, nous ne sommes pas attardé, uniquement, sur le nom de la stratégie mais nous avons analysé le contenu de celle-ci. Cette analyse montre qu'il y'a bien une entrée mais les éléments de réponse proposés diffèrent les uns des autres. En effet, chaque étudiant « *juge moralement* » à sa façon les attitudes, les gestes des personnages et surtout celles de Meursault. Examinons dans les extraits de discussions verbalisées dans les cercles littéraires cette différence dans les contenus de la même entrée privilégiée *« Juger moralement »*

[54] Il est à noter que notre analyse et celle de Hébert Manon (2003) sont faites sur des épisodes, et du coup nous avons repéré la stratégie la plus utilisée.

VI.1.2.1. Exemples des stratégies de lecture utilisées dans les cercles littéraires

Vient en troisième position la stratégie *« Prédire »* qui a été repérée dix-neuf (19) fois soit 13.28% sur les 143 épisodes analysés. Cette troisième entrée privilégiée avec un tel taux de fréquence s'explique tantôt par la transposition didactique de certains concepts tels : « l'horizon d'attente » « hypothèse de sens » qui amènent les étudiants à anticiper sur l'intrigue pour proposer des éléments de réponse ; tantôt par l'intérêt que portent les étudiants à l'histoire, aux personnages pour s'en faire une première idée superficielle. La manière d'être libre de choisir la stratégie qui leur paraît la plus plausible, puisque nous n'avons pas proposé une consigne précise, permet aux étudiants de nourrir et de « pluraliser » leur lecture. D'autant plus, il serait plus « productif », à notre sens, d' « autonomiser » les processus de lecture des étudiants afin qu'ils coopèrent avec leurs pairs, et du coup, ils reconnaissent tout seul les « conflits cognitifs et sociocognitifs » et prennent en considérations les autres points de vue opposés. La stratégie *« critiquer »* gagne aussi à être la plus privilégiée puisqu'elle a été choisie à 18 reprises soit (12,58%). Cette fréquence pertinente s'explique par le degré de maturation qu'ont atteint les étudiants-lecteurs de 3^{e} année licence de français. Cela rejoint les remarques de Beach et Wendler (1987) qui stipulent que les capacités d'interprétation des jeunes lecteurs évoluent avec l'âge et avec leur capacité graduelle à adopter un point de vue extérieur au leur en se dégageant de leur égocentrisme (cité par M.Hébert 2003).

Quant aux stratégies de lecture *« Découvrir des aspects factuels et référentiels », « Résumer », « Questionner le style, les procédés littéraires et grammaicaux… »,* et *« Apprécier le texte littéraire comme œuvre d'art »*, elles sont répétées, à égalité, quatorze (14) fois soit 09.79%. A vrai dire, nous ne sommes pas étonné de cette redondance car sur le plan didactique, les quatre stratégies ont été, les plus souvent, travaillées en classe dans les module « Approche des textes »[55]. La stratégie « *Découvrir des aspects factuels et référentiels* » laisse entendre que les étudiants

[55] Etant l'enseignant assurant la matière « Approche des textes », nous avons initié, nous même les étudiants à l'analyse narratologique du roman. Du coup, nous les avons entrainés à l'analyse de l'incipit, du titre, des types de focalisation, le statut du narrateur, l'ordre le temps de la narration…

s'intéressent aux aspects informatifs tels que le temps, l'espace, les traits physiques et moraux des personnages…

La stratégie « *Résumer* » est, indubitablement, convoquée par les moins bons étudiants, comme l'a montré Giasson et Perrault (1996), pour répéter ou imiter ce qu'ont dit les pairs les plus engagés dans la lecture. Toutefois, les bons lecteurs ont recours à cette même stratégie pour le besoin de soutenir leurs points de vue. Ainsi, les deux exemples explicitent ces réactions :

> ***« Et Sam :*** *Mais je vais vous dire euh je vais vous prouver qu'elle aurait aimé mourir auprès de son fils euh parce qu'elle à la fin euh lors de* plaidoirie le Directeur a euh le Juge a demandé au Directeur est ce qu'elle reproche à son fils de l'avoir mis dans un asile il lui dit oui elle lui reprochait donc euh elle aurait aimé mourir auprés de son fils euh chez elle pas l'asile… »*
>
> ..
>
> ..
>
> ***Et Sk*** *:(Inaudible) Les personnes qui habitaient dans l'asile ne sont allés pas au cimetière parce que c'est dit dans le roman le cimetière est situé loin de l'asile et les gens de la cité étaient des gens vieux qui ne pouvaient pas marcher en plus il y'a*[56] une chaleur étouffante même lui c'est-à-dire Meursault euh il a dit je ne marche* pas rapidement euh je commence à euh…*
>
> ***Et Fat :*** *à suer*
>
> ***Et Sk :*** *à suer voilà et je marche euh doucement il y'a le soleil donc il n'a pas le choix lui il n'a pas le choix il doit y aller.*

Les stratégies « *questionner* », *« activer ses connaissances* », « *jouer avec la logique du récit* » et « *interpréter* » ont pris, également, la part du lion des stratégies les plus convoquées puisqu'elles ont été répétées treize (13) fois soit 09,09%. Une

[56] Nous avons mis des astérisques pour signaler certaines erreurs d'expression commises par les étudiants.

remarque importante mérite d'être évoquée ici. Cette redondance donne impression que ces stratégies engendrent moins de conflits sociocognitifs, alors que la réalité est toute autre. Si nous examinons de plus prés le contenu de chaque stratégie verbalisée nous nous rendons compte que celui-ci est différent l'un de l'autre. Ainsi la stratégie *« questionner »* est utilisée par l'ensemble des étudiants à maintes reprises pour réagir à la suite de la lecture faite par l'auteur lui-même (Albert Camus). Nous illustrons cette pluralité dans le questionnement par les exemples pris des discussions du 2e cercle littéraire :

*« **Et Bou :** Maintenant je vous demande euh à chacun de vous de nous dire euh qu'est ce que vous pensez de cette lecture faite par l'auteur lui-même ?*

***Et Aek :** euh c'est une lecture très expressive euh elle m'a permis de voir Meursault euh à l'intérieur de Albert Camus.*
***Enseignant :** Oui*

.

.

***Et Aek** : A partir de cette lecture on a compris qui est Camus et qui est Meursault*

***EtSam** :Comment ?*
***Et Aek :** euh à partir de cette lecture on arrive à faire la distinction entre Albert Camus et Meursault »*

La même entrée à savoir « *questionner* » a permis à d'autres étudiants de s'interroger sur le comportement étrange de Meursault. L'exemple le plus parlant vient d'un étudiant (Et Mah) qui demande si Meursault souffre d'une maladie psychique.

***« Et M :** euh justement on passe de cette froideur de sentiments et son indifférence envers les autres en général et particulièrement avec sa mère est ce que euh je me permets de poser une question est ce que euh donc il*

a une maladie psychique c'est-à-dire il était psychiquement instable ou bien a –t-il un autre secret entre euh Meursault et sa mère ? Donc voilà j'aime bien avoir une réponse »

*« **Et Bou :** Si on veut cibler le temps, cette histoire se déroule quand ?*

Somme toute, cette pluralité est à prendre, à notre sens, au compte des cercles littéraires qui engendrent plus de conflits sociocognitifs jugés très fructueux en didactique en général et en didactique du texte littéraire en particulier. De surcroit, les étudiants, dans des situations pareilles, *« prennent conscience qu'à travers une même stratégie le type de questions et d'intérêts varie fortement »* (Burdet, C ; Gillemin, S.2010.p04). En comparant le contenu de chaque question, nous apercevons que chaque étudiant exprime son questionnement autrement.

La stratégie *« interpréter »* semble, aussi, pertinente à souligner car les étudiants interprètent chacun à sa façon certaines réactions des personnages. Le cercle littéraire n°03 en est assez exemplaire dans ce sens. Plusieurs étudiants avancent des éléments interprétatifs sur la réaction de Meursault envers sa mère. Examinons, tout l'exemple de l'épisode venant du cercle littéraire n°3 où l'étudiant « Rab » trouve que Meursault un personnage « indifférent », « qui manque de sensibilité »…etc

***Et Rab**: …Mais il reste un personnage indifférent qui manque de sensibilité même envers sa mère mais euh beaucoup de zones d'ombre qui n'ont pas été éclairées.*

***Ens :** très bien*

***Et Rab :** oui euh concernant la justice euh puisque l'accusé euh Meursault a été condamné pour insensibilité envers sa mère plutôt que euh…*

***Et Bou** : du meurtre*

***Et Rab** : meurtre qu'il a commis…*

Alors que l'étudiante « Khe » avance des propos qui contredit l'hypothèse d'indifférence et d'insensibilité collée au personnage « Meursault »

***Et Khe** : Aussi, on peut remarquer que euh derrière cette personnalité assez brutal et assez sombre que représente Meursault, on peut dire que c'est un personnage euh émotionnel et affectif*

***Ens :** très bien oui…*

***Et Khe** : parce que les premiers mots de l'incipit quand il dit « Aujourd'hui, maman est morte ou peut être hier, je ne sais pas » le mot « maman » euh on peut dire que le mot « maman » représente cette part d'affection envers sa mère. Je trouve qu'il est assez proche, il y'avait une certaine complicité entre lui et sa mère même si ce n'est pas clairement mais on pourrait en tirer conclusion à partir de ce mot alors on peut dire qu'il a une part de sensibilité en lui.*

Cette remarque vaut bien d'être citée car les étudiant sont conscients de cette pluralité interprétative et remet en cause « l'autorité interprétative » de l'enseignant. Un gain qui mérite d'être ajouté en faveur des cercles littéraires et journaux de lecture pour faire face à la fameuse croyance de la lecture monosémique qui est imposée dans la plupart du temps par l'enseignant et dont déplore Jean Peytard (1982) les retombées négatives dans ses écrits. La stratégie *« questionner les thème »* gagne à être privilégiée par nos étudiants puisqu'elle a été répétée douze (12) fois soit 08.39%. Il convient de signaler que la liberté de choisir la stratégie est un point fort de ce dispositif qui offre à l'étudiant non seulement cette pluralité d'utilisation des stratégies mais aussi d'améliorer et de changer sa posture de lecteur expert. En effet, l'étudiant lecteur joue entre les postures en adoptant tantôt la posture appartenant à la phase de contact initial (Langer) où l'étudiant lecteur se contente d'identifier les éléments et les informations essentielles liés au roman, au contenu littéral ; tantôt celle appartenant à la phase d'appropriation : l'étudiant lecteur s'infiltre dans le texte pour évoquer des thèmes tels, la mort, le travail, le mariage, l'amour etc.

Les stratégies *« inférer »* et « *ressentir de l'empathie* » ayant été répétées à égalité dix (10) fois soit 06.99% semblent être peu utilisées par rapport à « *juger moralement* » et « *s'identifier* », cependant elles méritent d'être signalées pour leur

pertinence. Les étudiants tentent de combler les « blancs » laissés par l'auteur. Ils vont au-delà du texte tout en s'inspirant de leurs connaissances et leurs expériences pour expliciter d'autres détails non-évoqués dans le texte. Cette compétence nécessite, certes, un effort mental important des lecteurs toutefois si l'étudiant-lecteur est disposé d'un espace d'échange et d'écoute plus favorable, il pourra coopérer mieux avec ses pairs en s'engageant bien dans la lecture coopérative et de *« commenter les textes plutôt que (…) de répondre à des questions de compréhension. »*(Giasson, 2005 : 87). L'épisode de discussion tiré du cercle littéraire n° 4 illustre cet engagement ayant permis aux étudiants d'inférer certains éléments de réponse non déclarés dans le texte tel le caractère psychologique de Meursault:

*« **Et J** : Mais le problème c'est pas le meurtre qu'il a commis c'est le fait qu'il a euh le fait de dire que je l'ai tué à cause du soleil ça c'est pas logique (…) donc ça ça prouve qu'il a un problème dans la tête »*

***Et F :** Mais pas euh n'oubliez pas que sa déclaration qu'il a commis le meurtre à cause du soleil ce n'était qu'un prétexte »*

***Et J** : Voilà (chevauchement)*

***Et F :** Parce qu'il n'avait pas de bonnes raisons pour tuer donc il n'est pas déséquilibré.*

***Et B :** le mot crime n'est pas euh (inaudible)*

***Et F :** Parce qu'il n'est pas euh parce que l'Arabe ne s'est pas disputé avec lui donc il est revenu par la suite pour le tuer*

***Et A** : Donc il n'est déséquilibré »*

Quant à la stratégie *« ressentir de l'empathie »*, elle est utilisée par certains étudiants qui s'engagent dans la phase d'appropriation et de mise au point personnelle dont parle Langer (1990). Les étudiants réfléchissent à la condition de vie de certains personnages en l'occurrence Meursault et déclarent ressentir de l'empathie envers lui.

L'étudiante (Et Jam) avance des propos jugés en faveur de Meursault pour justifier sa décision de laisser sa mère à l'asile.

« ***Et Jam :*** *je pense que Meursault était obligé de mettre sa mère à l'asile par manque de moyen euh d'ailleurs le Directeur il l'a bien dit donc il faut qu'on le juge que sur ce point euh parce que des fois il y'a des circonstances qui obligent des personnes pour faire des choses contre euh contre son gré.*

Et Sam : *En plus il n'était pas une fille euh c'était un homme (chevauchement) non je parle de Meursault c'était un homme euh un jeune homme c'est-à-dire y'a y'a « wine ?» (elle a employé un mot en arabe qui veut dire « où ?» y'a des moments où il peut pas subvenir à tous ses besoins euh aux besoins de sa maman… »*

Les stratégies *« établir des liens intertextuels »* et *« Réinvestir ses connaissances pour inscrire le texte dans son contexte historique, social, littéraire »*, quoiqu'elles soient difficiles à atteindre par les étudiants, il semble qu'elles ont été utilisées à une proportion significative puisqu'elles ont été répétées neuf (09) fois soit 06.29%. Cependant, elles ont été employées par les étudiants les plus engagés dans la lecture littéraire. Les deux exemples les plus marquants viennent de l'étudiant (Et Bak) tirés de l'épisode de discussion pris du cecle littéraire n° 02 qui a établi des liens intertextuels avec d'autres textes à deux reprises.

Exemple n°01

Et Bak *: Si on va regarder cette expression qui dit « Au bout de quelques mois, elle aurait pleuré si on l'avait retirée de l'asile »*[57] *Cette expression est à mettre en relation avec « Partir c'est mourir un peu » vous savez que quand on prend l'habitude de vivre avec une personne quand arrive le jour de la séparation on éprouve euh (chevauchement) mais mais il y'a une difficulté à se séparer de cette personne c'est pourquoi « Mourir c'est partir un peu » pourquoi parce qu'elle a pris l'habitude de euh on dit que l'habitude est seconde nature donc elle a pris l'habitude de vivre avec euh d'autres personnes dans cet asile euh la séparartion serait plus difficile »*

[57] Un passage que l'étudiant a lu du roman « L'Etranger »

Exemple n°02 :

Et Nas : *Même l'homme ne veut que ses parents soient avec lui*

Et Bak *: Donc beaucoup de sociétés notamment algériennes qui croient aux choses matérialistes et même l'histoire de « La Parure » vous savez au XIX^{e} siècle la société française donnait de l'importance qu'aux choses matérielles.*

Et Ami : *Aux apparences*

Et Bak : *Voilà aux apparences et on ne peut en vouloir cette femme qui a emprunté la parure pour entrer au Palais sans parure**

Par ailleurs, le même étudiant a, également, fais des liens pour évoquer des faits historiques ayant une relation avec le contexte historique.

Et Bak :*Moi je pense que Raymond c'est un Juif et c'était pour ne pas contrer la puissance juive à l'époque c'est-à-dire il ne faut pas condamner euh les Juifs etc etc euh alors je pense que c'était un Juif et c'est pour ça on met en valeur et en relief la puissance des Juifs*

Et Sam : *Ah la date euh mais implicitement c'était pendant la période coloniale parce qu'il y'a les militaires (…).*

.

Et Bak : *Il faut dire aussi que pendant la 2^{e} guerre mondiale avec le nouveau régime euh le Marechal Pétain à l'époque il était nommé Président du gouvernement à l'époque en France euh y'avait la chasse des Juifs il les chassait euh pourchassait.*

.

Et Bak : *Et même aujourd'hui la France a toujours euh a toujours quelques choses à se reprocher vis-à-vis les Juifs euh elle peut brièvement tourner la page mais je crois que les Français sont coupables vis-à-vis les Juifs parce qu'ils ont été chassés et pourchassé à l'époque*

La stratégie *« Modifier son point de vue »* a été utilisée huit (08) fois soit 05.59%. A vrai dire, ce taux de fréquence a attiré notre attention puisque un nombre important d'étudiants reviennent sur leurs premiers propos et adhèrent à ceux de leurs pairs lorsque ces derniers illustrent, avec précision, leurs idées. Cette stratégie est, à notre sens, soutenue par la coopération des pairs entre eux et l'influence de certains étudiants (les plus experts) exercée sur les étudiants moins experts. En effet, une étudiante plus engagée en lecture, à titre d'exemple, déclare au début du premier cercle littéraire de ne pas avoir apprécié tout le roman et dresse une critique acerbe à l'auteur et à l'œuvre en déclarant qu'elle trouve le texte difficile à comprendre, l'intrigue est déconcertante pas de héro. Mais au fil des discussions, elle a changé d'avis après avoir eu des échanges avec ses pairs en disant qu'elle aime le texte, maintenant,

« ***Et Ham***: *l'Etranger est un roman que j'ai dû mal à commencer. En premier lieu, je dois admettre que je m'suis jamais intéressée à lire les œuvres d'Albert Camus… je fus , agréablement, surprise par l'intrigue décon euh déconcertante de l'étranger où est le héro ou plutôt celui auquel on s'attache et on s'identifie. Meursault était froid et distant. Je l'avais guère envie d'être compatissante à son égard. Mon attitude a , donc, le dessus des pages euh des descriptions interminables. Vous me direz que pour nourrir l'aspect de la vraisemblance, moi je vous dirai plutôt nourri mon ennui.*

Après plusieurs tours de parole, la même étudiante semble revenir sur ses premiers propos pour changer son avis à propos du roman.

Et Ham : *Monsieur, pardon, je crois que euh avec toutes ses discussion euh je commence à aimer le roman. C'est vrai que, au début j'ai pas du tout aimé Meursault mais finalement la réalité parfois elle est comment dirais-je elle est comme ça…*

« Faire des liens avec sa propre vie » est l'autre stratégie qui a marqué encore sa présence dans les discussions des étudiants. Elle a été repérée sept (07) fois soit 4.89%. Toutefois, il est intéressant de signaler, également, que seuls les étudiants les plus experts et les plus imprégnés en littérature ont atteint cette stratégie. Cela laisse dire qu'une transposition conceptuelle de cette stratégie est à recommander pour doter l'ensemble des étudiants de cet outil didactique qui pourrait « pluraliser » la lecture et

nous permet, du coup, d'écouter leurs expériences personnelles et de partager avec leurs pairs leurs récits de vie.

La stratégie *« S'évaluer et évaluer la pertinence des autres points de vue »* a été utilisée, à son tour, six (06) fois soit 4.19%. Cette stratégie, il faut le dire, est difficile à atteindre par l'ensemble des étudiants car elle nécessite une « compétence évaluative » et certains outils métacognitifs que l'étudiant est censé maitriser pour évaluer la pertinence des propos de ses pairs. Alors nous pensons que le manque d'outils métacognitifs a été à l'origine de cette proportion estimée, à notre sens, faible par rapport aux autres stratégies, déjà, analysées. Une transposition conceptuelle de cette stratégie est, également, à envisager pour en outiller les étudiants afin d'en améliorer la perception.

Enfin, les étudiants ont très peu utilisé la stratégie *« Evoquer et visualiser* » qui a été repérée cinq (05) fois soit 3.49%. Cette stratégie a été évoquée lorsque nous avons visionné le film adapté du roman l'Etranger ayant suscité des échanges entre les étudiants. Tantôt pour comparer l'image et le texte et ce qu'a provoqué l'image chez l'un et chez l'autre, tantôt pour visualiser les scènes vues dans le film à travers le roman.

Le panachage des stratégies de lecture utilisées par les étudiants lors de la coopération orale à travers les cercles littéraires mis en place dans la classe expérimentale et la diversité individuelle des étudiants ayant participé à l'expérimentation nous semble déterminant pour plusieurs raisons :

1- La pluralité des stratégies adoptées par les étudiants lors des discussions et les échanges littéraires génèrent des conflits cognitifs et sociocognitifs jugés très fructueux en didactique de la littérature dans la mesure où ceux-ci provoquent un effet « heuristique »
2- La même stratégie de lecture adoptée par les étudiants génère une pluralité de contenus

VI. 3. Résultats liés aux postures adoptées dans les journaux de lecture

Dans cette catégorie, nous allons mettre en évidence les postures adoptées par nos étudiants dans leurs journaux de lecture. Il est à rappeler que ces « textes de

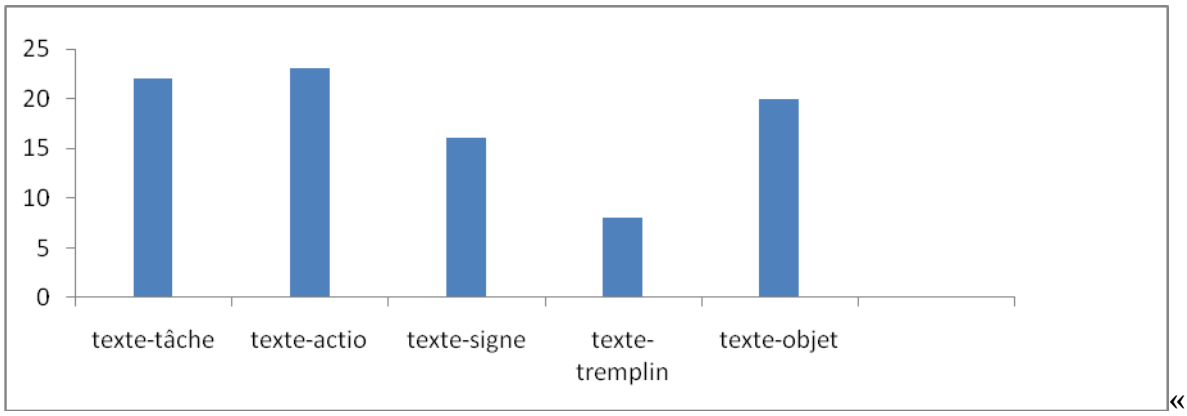
lecteur » ne constituent pas des écrits bien finis mais des écrits à caractère réflexifs pour reprendre les propos de D.Bucheton (1999). Ces textes de lecteurs que nous préférons appeler sont recueillis de vingt-cinq (25) journaux de lecture que les étudiants participant aux cercles littéraires ont rédigés. Il s'agit, en fait, de voir de plus prés la coopération scripturale tout en mettant en exergue les différentes postures adoptées par les étudiants. Les critères retenus sont repris des explications qu'a données D.Bucheton(1999) et que nous avons évoquées dans le chapitre méthodologique. Ainsi, les étudiants adoptant la posture « *texte-tâche* » rédigent des commentaires sans implication réelle dans l'histoire, ils se limitent à résumer l'histoire ou à donner des aspects techniques loin de s'occuper du sens réel du texte. Dans la deuxième posture « *texte-action* », les étudiants se sentent plus impliqués émotionnellement et cognitivement dans l'univers fictionnel. Ils s'identifient aux personnages, ils se réfèrent à leur réalité personnelle pour porter des jugements personnels. La troisième posture « *texte-signe* » laisse les étudiants déchiffrer les idées du texte. Ils perçoivent ces idées à travers l'analyse des thèmes évoqués dans le texte qui devient énigme et métaphore. Dans la quatrième posture « *texte-tremplin* » les étudiants reprennent le message de l'auteur pour développer leurs propres points de vue et leur vision. Il s'agit d'une posture reflexive où les étudiants s'expriment sur l'absurdité, sur l'existentialisme, sur la révolte, sur la liberté... Enfin, dans la posture « *texte-objet* », les étudiants se montrent plus distants et plus objectifs. Ainsi, ils saisissent le texte dans sa forme, son style, ses effets et ses manières dont il s'y prend pour construire sa signification.

VI.3.1. Les résultats des postures adoptées dans les journaux de lecture des étudiants.

A l'analyse des vingt-cinq (25) journaux de lecture des étudiants, nous avons obtenu les résultats décrits dans le tableau suivant.

Postures	Texte-tâche	Texte-action	Texte-signe	Texte-tremplin	Texte-objet
Nombre	22	23	16	08	20
pourcentage	88%	92%	64%	32%	82%

Tableau n°40 : Résultats liés aux postures adoptées dans les journaux de lecture



«

Figure n°33: Fréquence d'utilisation des postures de lecture adoptées dans les journaux de lecture des étudiants»

De l'analyse des résultats obtenus, il apparait que la posture « t*exte-action* » domine sur l'ensemble des textes de lecteurs. En effet, cette posture a été utilisée dans vingt-trois (23) journaux de lecture soit 92%. Nous trouvons ce taux d'utilisation très significatif et très logique car ce « *mode de lire et d'écrire intégré*» (D.Bucheton) ressemble aux stratégies ayant le taux de fréquence d'utilisation le plus élevé dans les cercles littéraires à savoir «*juger moralement* » (23 fois) et « *s'identifier* » (21 fois). Cela laisse croire que les étudiants participant à l'expérimentation sont plus attirés par l'attitude du personnage (Meursault) qualifié d'« *indifférent, naïf, bizarre, inhumain, humain…* ».

Vient ensuite la posture « *texte-tâche* » ayant été reprise vingt et une (21) fois soit 88% dans l'ensemble des journaux de lecture. Ce taux est significatif puisque la majorité des étudiants se réfère à « *la posture du technicien de surface du texte* » (D.Bucheton, 2006,p33) et du coup, ils se limitent à des résumés trouvés à l'internet. Ils *« colle[nt] parfaitement aux attentes de l'institution* » (ibid).

La posture « *texte-objet* » se trouve en troisième position avec un taux de fréquence d'utilisation de vingt (20) fois soit 80%. C'est une posture où l'étudiant se montre plus sensible aux formes d'écriture, au style de Camus et à l'analyse plus objective tout en se plaçant plus distant et en extériorité du texte. Nous revenons après sur ces postures pour donner des exemples.

La posture « texte-signe » a été reprise seize (16) fois soit 64% dans les journaux de lecture. Le lecteur se montre « coopératif » avec le roman et procède à l'interprétation. Le texte de Camus « *est alors rencontre, non avec des personnages, mais avec des idées, des symboles, le point de l'auteur*» (D.Bucheton, op cit, p36), et génère une lecture réflexive pour déceler les valeurs cachées derrière l'histoire.

Enfin, la posture « texte-tremplin » a été repérée dans huit (08) journaux de lecture soit 32%. Cela laisse entendre qu'un travail sur la transposition conceptuelle de cette posture est à désirer pour en outiller les étudiants des techniques.

VI.3.2. Nombre de postures adoptées par chaque étudiant dans les journaux de lecture

Nous avons jugé bon de compter le nombre de postures que les étudiants adoptent dans leurs journaux de lecture. Les résultats des vingt-cinq journaux de lecture sont présentés dans le tableau suivant.

Nombre de postures	**05 postures**	**04 postures**	**03 postures**	**02 postures**	**01 posture**
Nombre d'étudiants	04	12	04	05	00
pourcentage	16%	48%	16%	20%	00%

Tableau n°40 : Résultats liés au nombre de postures adoptées par chaque étudiants

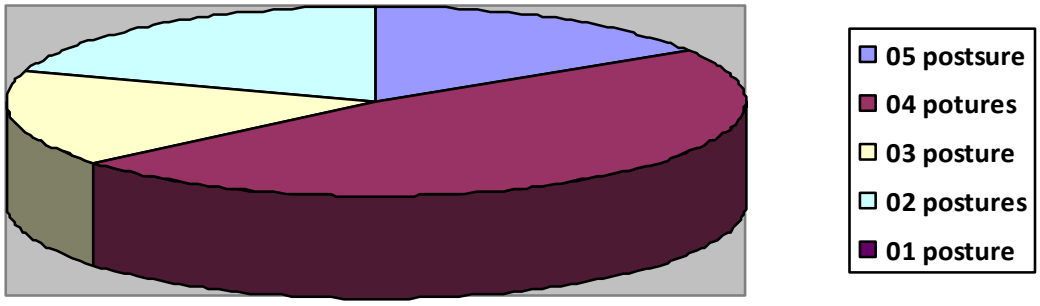


Figure n°34 : Proportion des résultats liés nombre de postures adoptées par chaque étudiant

Des résultats obtenus, il apparait qu'un bon nombre d'étudiants à savoir douze (12) étudiants soit 48% viennent avec quatre (04) postures. Ce taux significatif est à considérer comme un autre gain de réussite à ajouter en faveur du dispositif mis en place à savoir le journal de lecture qui, à notre sens, génère une coopération scripturale chez les étudiants. Ces derniers font circuler jusqu'à quatre(04) postures d'écriture dans leurs commentaires rédigés.

Cinq (05) étudiants soit 20% adoptent deux (02) postures en rédigeant des commentaires dans leurs journaux de lecture. Ce taux laisse croire que certains étudiants éprouvent quelques difficultés quant à la rédaction de leurs commentaires car ils se limitent à cette représentation figée qualifiée de scolaire et s'attardent beaucoup sur la présentation de l'œuvre, de l'auteur, les résumés …

Il est, important, à signaler que quatre (04) étudiants soit 16% dispose de toute la palette de postures. Alors, ils font circuler les cinq (05) postures à la fois et se montrent plus souples à en adopter et changer d'une posture à une autre, une fois que les ressources qu'offre cette posture sont épuisées. Il est à signaler que certains de ces étudiants se sont montrés plus impliqués et plus productifs oralement dans les cercles littéraires.

Enfin, il est à signaler, également, que le même nombre d'étudiants à savoir quatre (04) soit 16% viennent avec trois (03) postures qu'ils font circuler dans leurs journaux de lecture.

VI.3.3. Comparaison entre les étudiants adoptant plus de trois postures avec ceux adoptant trois postures ou moins.

Un dispositif n'est jugé bénéfique que lorsque les résultats attendus dépassent 50% de l'ensemble du groupe. Si nous regroupons les résultats des étudiants ayant adopté cinq et quatre postures ensemble avec ceux ayant adopté trois et deux postures, nous constatons que seize (16) étudiants soit 64 % circulent plus de trois postures d'écriture dans leurs commentaires contre neuf (09) étudiants soit 36% qui se contentent d'utiliser trois et deux postures. Cela nous laisse dire que le journal de lecture a permis aux étudiants de pluraliser leurs modes de lecture et du coup, il leur offre cette possibilité d'agir en usant des « *filtres à texte* »[58] pour traiter les données textuelles. Plus un étudiant sera capable d'adopter de différentes postures plus il a plus de chance de mieux coopérer avec le texte et de mieux s'adapter avec le type de lecture à laquelle il est confronté.

Nombre de postures	**04 et 05 postures**	**03 et 02 postures**
Nombre d'étudiants	16	09
Pourcentage	64%	36%

Tableau n°42 : Analyse comparative entre les postures adoptées par les étudiants

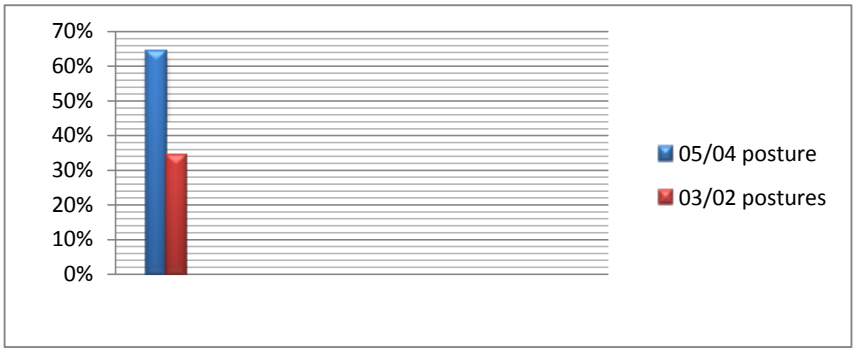


Figure n°06 : Analyse comparative entre les étudiants adoptant plus de trois postures et ceux adoptant trois postures et moins**.**

[58] Les « filtres à texte» explicite la métaphore «filtration » qui a été utilisée par D.Bucheton (2010)

VI.3.4. Exemples des postures révélées dans les journaux de lecture des étudiants

VI.3.4.1.Texte-tâche

Comme nous l'avons constaté, précédemment, cette posture est reprise vingt-deux fois soit 88% de l'ensemble des vingt-cinq journaux de lecture analysés. Toutefois, il est important de signaler que même si un bon nombre reprend la posture « Texte-tâche », nous avons remarqué que le contenu du commentaire diffère d'un journal de lecture à un autre.

A titre d'exemple, dans le commentaire de l'étudiant « Rac » qui déclare, déjà, qu'il est en posture de réaliser une tâche, montre qu'il sait réaliser cette tâche en commençant par présenter la biographie de l'auteur puis présenter l'œuvre.

JL Rac :*Je me suis donné dans ce travail la tâche de présenter un commentaire qui synthétise l'ensemble des caractéristiques et les notions véhiculées par l'œuvre d'Albert Camus qui s'intitule « L'Etranger ». Ce dernier, paru en 1942, s'inscrit dans la trilogie que Camus nommera « Cycle de l'absurde ». Elle comporte aussi l'essai philosophique intitulé « Mythe de Sisyphe » ainsi que les pièces de théâtre « Caligula » et « Le Malentendu ».*

« Albert Camus est né le 7 novembre 1913 en Algérie d'un père d'origine alsacienne… »

Quant au JL de l'étudiant Bra, son commentaire est caractérisé par des résumés qu'il a donnés au roman

JL Bra:

«Meursault, personnage principal, vivant à Alger, reçoit un télégramme lui annonçant la mort de sa mère internée dans un auspice à Marengo. Insensible à cette triste nouvelle, il va manger au restaurant avant son départ pour l'enterrement. Durant la veillée mortuaire Meursault fume devant le corps de sa mère. Après l'enterrement, il fait connaissance de

Marie et l'emmène au cinéma voir un film… »

VI.3.4.2.Texte-action

C'est la posture la plus fréquente dans les journaux de lecture comme nous l'avons pu remarquer (vingt-trois fois soit 92%). Dans cette posture, les étudiants s'impliquent, émotionnellement, dans le texte d'Albert Camus pour « [sa] *charge émotive* » (Langlade, 2004). A titre indicatif, le JL de l'étudiante Sam va dans ce sens et elle exprime ses sentiments envers le personnage Meursault

JL sam :

« *Ce qui me plaît dans cette histoire, c'est le courage de Meursault, il avait un fort caractère, il était honnête et* n'a pas accepté ce que son avocat lui a proposé,* de mentir aux juges pour sauver sa vie mais *ne l'a pas fait, il vivait sa vie du jour au jour, il ne pensait ni du* passé ni du* futur.* »

Dans le JL de l'étudiant Mer, l'un des commentaires laissé par ce dernier représente la tâche-action où il juge le personnage Meursault comme une personne passive indifférente…

JL de l'étudiant Mer :

« ...je le [Meursault] vois comme passif, parce que à chaque fois il subit les événements, et n'a pas l'initiative de se comporter comme les autres… »*

«Ce qu'il m'a étonné dans ce roman et* l'indifférence de cette person* appelée Meursaul, au lieu de montrer son chagrin lors de la réception du télégramme, il était de cette nouvelle… »*

VI.3.4.3.Texte-signe

Il est rappelé que cette posture est répétée dix-neuf soit 76%, cela explique que les étudiant s'intéressent, également, aux idées et aux thèmes véhiculés par le texte d'Albert Camus. Le commentaire repéré dans le JL de L'étudiante Naz représente cette posture. L'étudiante évoque le soleil et ce qu'il symbolise néanmoins cette posture génère une intertextualité dont l'étudiante parle dans le commentaire.

JL de l'étudiant Naz :

Le soleil joue un rôle très important dans l'action du crime. Je fais rappel à ma lecture du roman ***Dan Vinci Code*** *de Dan Brown là où il détaille les croyances religieuses des Juifs sionistes et leur relation avec le soleil (?)*[59] *le soleil était un Dieu pour eux et pour les égyptiens* avant,* Alors ds le roman, Albert voulait dire que le meurtre était béni par le Dieu.*

Sans qu'ils se soient concertés, un autre étudiant (Et Kam), considéré comme lecteur plus expert, évoque le même thème à savoir « le soleil » pour faire un lien intertextuel entre la scène de la plage et les Actes des Apôtres

JL de l'étudiant Kam :

On retrouve aussi dans le roman de Camus une opposition à la pensée chrétienne qu'on retrouve au niveau de la métaphorique du soleil. Ainsi par l'absence d'un intermédiaire important qui est le feu et en insistant toujours entre les lueurs et les ombres, Albert Camus fait du soleil l'image d'une origine produisant des contraires.

Selon cette lecture, la scène de la plage est la réécriture de la scènes des Actes des Apôtres (9/3-8) où Saul est aveuglé par « une lumière venue du ciel », à tel point que,, quoiqu'il eût les yeux ouverts, il ne voyait rien. Mais tandis que Saul entend et écoute la voix venue du ciel

[59] Pour garder une certaine authenticité des écrits des étudiants, nous les avons recopiés tels quels avec des fautes. Certains mots étant illisibles sont représentés par un point d'interrogation mis entre parenthèses(?)

qui lui impose un nouveau devoir, celui de prêcher Jésut dans les synagogues, et recouvre la vue au bout de trois jours, Meursault, sa sosie ironique, se bascule dans le sens opposé, la lumière éclatante d'un soleil insupportable le transforme en un instrument de la mort. Si métamorphose il y'a, le Saul des Actes, persécuteur, instrument de la mise à mort, se métamorphose en Paul, prêcheur d'une nouvelle vie, et *bientôt persécuté, tandis que Meursault, insensible aux règles qui régissent l'ordre dans lequel il vit, et conscient de cette insensibilité, se métamorphose en instrument de la mort. On se rappelle le mot du juge, prononcé- selon le narrateur-, « ...d'un air cordial : c'est fini pour aujourd'hui, monsieur l'Antéchrist »*

Quant au JL de l'étudiant Rab (considéré comme lecteur expert), le message de l'auteur et sa portée symbolique est perçue comme un « reflet » d'une vision philosophique sur laquelle l'auteur veut attirer notre attention.

JL de l'étudiant Rab :

« Camus avec son génie a pu avec un style et une écriture des plus simples passer son message sur beaucoup de points et sujets philosophiques. L'étranger symbolisme l'homme dans ses états à la quête de son existence et son combat éternel pour défaire le temps qui le ronge quotidiennement et le mène au trépas ainsi que la recherche d'une réponse « juste »sur les valeurs humaine et surtout sur la liberté que Meursault cherchait toujours… »

VI.3.4.4. Texte-tremplin

Cette posture a été repérée huit fois soit 32% de l'ensemble des journaux de lecture. Les étudiants se servent du texte d'A. Camus pour développer leurs idées personnelles. A titre d'exemple, l'étudiant Rab se sert de la phrase tirée du roman pour

développer sa réflexion sous forme d'une question. Il fait abstraction même du stéréotype qu'il faut pleurer pour manifester son attachement et son amour à sa mère.

JL de l'étudiant Rab :

« Il [Camus] a résumé l'Etranger par une phrase paradoxale pour lui. (Dans notre société, tout homme qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère risque d'être condamné à mort). Et si on pleure devant les autres (larmes du crocodile). Peut-on prouver par cet acte son attachement et notre grand amour envers une mère ? La question reste posée et chacun peut l'interpréter à sa manière. »

L'étudiant « Bou » développe sa réflexion à partir des comportements des personnages en proposant même un sous-titre à son commentaire

JL de l'étudiant Bou :

« ***Ce que les personnages ou l'histoire provoquent dans ma vie*** *:*

Il ne faut pas se dire qu'on est seul dans le malheur. Il y a des gens qui compatissent avec vous et qui partagent votre douleur et qui sont prêt à vous aider.

Un autre étudiant se sert du thème de l'absurdité pour avancer ces idées pertinentes.

JL de l'étudiant Aek :

Quant au thème de l'absurde, n'est qu'à mon avis une façon très subtile de la part de l'auteur de décrocher les faveurs de la communauté littéraire (ce qui lui a valu le Prix Nobel de la Littérature) et d'un autre côté de garder un flou total sur la nature raciste de son écrit et son soutien à l'idée que l'Algérie est et restera française.*

VI.3.4.5. Texte-objet

Cette posture est présente dans vingt journaux de lecture soit 80%. Cette proportion est à considérer vu ce taux pertinent qui nous a peu étonné car les étudiants ont été entrainés à cette lecture « lettrée » et qui correspond à la posture « lectant » dont parle Picard. Toutefois, nous précisons la diversité et la richesse du contenu des commentaires laissés par les étudiants dans leurs journaux de lecture. Certains apprécient le style d'écriture d'A. Camus ayant pu persuader ses lecteurs à adhérer à sa philosophie. A titre d'exemple, le commentaire de l'étudiant Rab va dans ce sens et représente la posture « Texte-objet »

Le JL de l'étudiant Rab :

« Camus avec un style et une écriture très simple arrive à persuader son lecteur sur sa vision sur sa philosophie concernant l'absurde prôné par le personnage Meursault dans la première partie du roman et aussi sur la révolte qui prend la part du lion dans la deuxième partie.

On omettra pas de citer l'omniprésence du « Je » qui indique l'écriture d'un journal intime « 22 fois », les marqueurs de temps : Aujourd'hui, hier, demain… »

Un autre étudiant **(Aek)** évoque, intelligemment, la particularité du roman et la difficulté de le catégoriser : un discours interieur, flash-backs, type de focalisation…

Le JL de l'étudiant Aek :

« L'une des particularités de ce roman est qu'il est difficile de le catégorisé. La première partie parait être instantanée la seconde quant à elle tient beaucoup plus d'une série de flas-back.*

L'Etranger est, apparemment, écrit en focalisation interne d'où le choix de la personne. Le principe de la focalisation interne est qu'elle permet vraiment de pénétrer dans la conscience de celui qui parle, de connaitre ses idées, ses sentiments, ses émotions. Or, ici, le parti pris

d'impersonnalité vient contredire cette hypothèse. Par un effet étrange et propre à Camus, le lecteur est à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du personnage.

Nous citons, enfin, un autre exemple qui nous vient du journal de lecture de l'étudiant Rac où il critique le style de l'auteur en attirant notre attention sur l'utilisation du pronom personnel « Je », la structure des phrases, l'absence de la description…

Le JL de l'étudiant Rac :

« La première remarque que je tire de cette œuvre est l'usage quasi-systématique de la première personne du singulier, tout au long du roman, peut aider le lecteur à s'identifier au personnage. […] Le ressenti intérieur du personnage est ainsi partagé par le lecteur. […] Le deuxième point est la structure des phrases qui sont simples […]

Le troisième point est l'absence quasi-totale de description […].

Le panachage des postures d'écriture constatées à travers la coopération scripturale à savoir le journal de lecture et la diversité individuelle des étudiants participant à l'expérimentation nous semble très déterminant pour plusieurs raisons :

1- La pluralité des postures adoptées lors de la coopération scripturale par le biais de commentaires laissés par les étudiants dans leurs textes de lecteurs engendre de différents contenus ;
2- Certains « modes d'écriture » utilisés sont du côté de la posture « Texte-action » qui laisse les étudiants impliqués émotionnellement dans le texte et portent des jugements de valeur sur les personnages qu'ils considèrent comme réèls ;
3- D'autres sont du côté de la posture « Texte-objet » ayant marqué leur présence dans les commentaires laissés par les étudiants qui critiquent le style, le vocabulaire, les structures des phrases… ;

4- D'autres, encore, sont du côté de la posture « Texte-tache » qui laisse les étudiants chercheurs des aspects factuels de l'histoire ;

VI. 4. Résultats lié aux modes de coopération

L'analyse des cercles littéraires in situ a pour but de comprendre les formes de coopérations impliquées dans ce genre de dispositifs didactiques prometteurs d'efficacité dans la lecture des textes littéraires. Pour caractériser ces formes de coopération, nous nous sommes appuyé sur la grille d'analyse inspirée des travaux de Gilly (1995) décrite (supra chapitre IV). Nous précisons, encore, que notre analyse porte sur les huit cercles littéraires pendant lesquels les étudiants interagissent et discutent autour d'un texte littéraire (le roman de A. Camus *L'Etranger*). Notre analyse est quantitative et qualitative et se limite, cette fois-ci, à l'étude des formes coopérative sollicitées lors des échanges langagiers à visée littéraire. Cette analyse sous-tend notre réflexion quant à l'apport de la coopération grâce aux cercles littéraires et journaux de lecture dans la lecture des textes littéraires. Notre objectif est, d'ailleurs, de voir comment les étudiants coopèrent entre eux pour construire leur compréhension et leur interprétation d'un texte littéraire.

VI.4.1.Les différentes formes de coopération sollicitées dans les cercles littéraires

L'analyse montre que les étudiants se manifestent , majoritairement, impliqués dans la discussion littéraire. Ils coopèrent entre eux tout en s'écoutant en prenant en compte les avis de leurs pairs (les autres étudiants) soit pour y ajouter d'autres éléments d'interprétation qu'ils estiment importants en vue de s'entendre, le plus souvent, sur une interprétation consensuelle[60] soit pour développer de nouvelles idées en rapport avec le texte lu. Par ailleurs, notre analyse a permis de constater une différence significative entre les formes de coopération sollicitées par les étudiants lors des échanges. Ainsi et tenant compte des résultats statistiques enregistrés, la forme *co-construction* est utilisée, d'une manière plus proportionnelle que les autres, dans soixante-trois (63) épisodes (soit 44.05 %). Vient ensuite la forme de *co-élaboration acquiescente* qui a été utilisée dans quarante-deux (42) épisodes (soit 29.37%) suivie

[60] Nous entendons par interprétation consensuelle celle qui intègre les éléments interprétatifs avancés par les étudiants.

de la forme de *confrontation contradictoire* qui a été observée dans vingt-six (26) épisodes (soit 18.18%). Enfin, la forme de *co-élaboration avec désaccord* est enregistrée dans douze (12) épisodes (soit 8.39%).

Forme de coopération	**Nombre d'épisodes**	**Pourcentage (%)**
Forme de co-construction	63	44.05%
Forme de co-élaboration acquiescnte	42	29.37%
Forme de confrontation contradictoire	26	18.18%
Forme de confrontation avec désaccord	12	08.39%

Tableau n°43 :Résultats des formes de coopérations obtenus des huit cercles littéraire

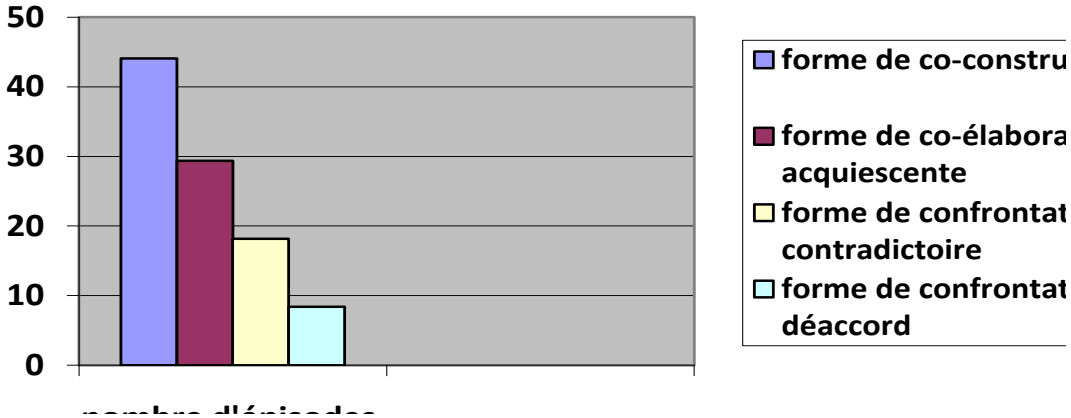


Figure n°36 : Les formes de coopération utilisées dans les cercles littéraires

Pour mieux expliciter ces différentes formes convoquées dans ces cercles littéraires, nous illustrons nos analyses par les exemples donnés ci-dessous.

La forme de co-construction est assez fréquente comme le confirme les résultats obtenus. Les étudiants interviennent pour compléter ou développer une idée énoncée par l'un de leurs collègues. Pour exemple, dans l'extrait d'un épisode de discussion présenté ci-dessous, l'étudiante (Et Jam) énonce l'idée selon laquelle Meursault était obligé de laisser sa mère à l'asile alors elle a ressenti de l'empathie envers lui

(Stratégie qu'elle a utilisée le plus souvent dans le cercle littéraire N°03) en déclarant qu'on ne devait pas juger Meursault que sur cet acte. L'étudiante (Et Sam) complète cette idée en la développant, même, en ajoutant que Meursault n'est pas une femme qui s'occupe mieux de la mère que l'homme. L'étudiant (Et Rac) reprend l'idée de l'étudiante (Et Sam) en la développant et en la complétant par d'autres éléments de réponses qui s'apparentent, au début, comme un désaccord mais, à vrai dire, l'étudiant corrobore les propos de ses deux collègues pour construire un raisonnement à plusieurs qui aboutit, tout compte fait, à un consensus

« Et Jam : *Lui, il était obligé. Je pense que Meursault était obligé de euh mettre sa mère à l'asile par manque de moyens euh d'ailleurs le Directeur l'a bien dit, donc, il faut qu'on le juge que euh sur ce point parce que dés fois y'a y'a des circonstances qui obligent des personnes pour faire des choses même contre euh contre son gré*

Et Sam : *En plus, il n'était pas une fille euh c'était un homme (chevauchement de voix) non je parle de Meursault c'était un homme euh un jeune homme c'est-à-dire y'a (« Win » elle a employé un mot en arabe qui signifie « Où ») y'a des moments où il peut pas subvenir à tous les besoins euh aux besoins de sa maman peut être sa fille elle pourra oser euh une minute et je termine, pardon Nassim, et il n'avait les moyens pour payer une femme pour qu'elle soit prés d'elle vous comprenez ? vous voyez ?*

Et Rac *: mais même si c'était une fille, elle ne pourrait pas subvenir aux besoins de sa mère vu qu'elle euh qu'elle devait travailler et elle devait aider au quotidien sa mère euh. Il y'a les médicaments à prendre y'a sa toilette, donc, il fallait subvenir aux besoins financiers et aussi tout ça, donc, aucune personne ne pourra jamais faire euh tout ça euh toute seule, donc, Meursault était dans l'obligation de faire ça de laisser sa mère à l'asile*. ».

On peut même schématiser ce raisonnement de co-construction grâce au tableau qui suit.

Interlocuteur	**Meursault est obligé de mettre sa mère à l'asile**	**Manque de moyen**	**Meursault est un homme**	**Subvenir aux besoins de sa mère**
Et Jam	Et Jam	Et Sam		Et Rac
Et Sam			Et Sam	Et Rac
Et Rac			Et Ra e	

La forme de *co-élaboration acquiescente* est présente, également, dans l'ensemble des épisodes discutés. Les étudiants approuvent ce qu'énonce l'un d'eux avec des feed-back d'accord. Certains les plus coopératifs construisent, en parallèle, des réponses plus proches à celle élaborée par leur collègue signe d'accord. Examinons cet extrait de discussion :

> ***«Et Bak :*** *Il y'a, ici, deux condamnations : l'une était réelle et l'autre était irréelle euh il sait que la condamnation réelle est euh elle est le fait d'avoir tué l'Arabe. Elle le concerne pas. Il sait qu'il va sortir de cette condamnation réelle mais la deuxième condamnation non, il sait que la société lui va pas tolérer le fait d'être resté indifférent c'est de cette condamnation à mort qu'il va réfléchir le plus.*
>
> **Et Nas :** *c'est-à-dire (chevauchement)*

Et Bak : *Il y'a deux condamnations à mort l'une est une condamnation à mort avec exécution l'autre est une condamnation par la société qui est due euh…*

Et Aek : *à l'indifférence*

Et Bak :*Voilà qui est due au fait qu'il est resté indifférent*

Et Rac : *Donc, la mort pour lui est une libération euh il pourra pas se plier à cette société*

Et Aek: *Oui, il voulait pas jouer le jeu… »*

Dans cet exemple, l'étudiant (Et Bak) développe et expose son idée et puis s'étale dans l'explication de son idée mais il n'a pas trouvé le terme pour justifier la deuxième condamnation. L'étudiant (Et Aek) l'aide à trouver l'expression tout en approuvant sa réponse. L'étudiant (Et Aek) approuve également la réponse et propose, en parallèle, une réflexion plus proche à l'idée de l'étudiant (Et Bak).

Quant à la forme dynamique de *confrontation contradictoire*, les étudiants s'opposent les uns des autres sur un élément de réponse proposé par l'un d'eux tout en avançant des arguments. Ainsi, nous pouvons observer cette forme de dynamique dans cet épisode de discussion présenté ci-dessous :

*« **Et Aek :** D'après vous si euh si si à la fin de notre vie on ne demande pas pardon à Dieu ça revient à dire quoi, ça revient à dire qu'on croit pas à Dieu.*

Et Aek : *Non, il croit en Dieu, citer le Dieu euh alors il sait qu'il existe Dieu alors il croit en Dieu.*

Et Sam : *Non non la première partie du roman, on lui a demandé.*

Et Aek : *Lis le passage.*

Et Sam : *Pardon je dois chercher le passage, entre temps, entre temps je cherche (elle euh le juge il lui a dit est ce que tu crois en Dieu qu'est ce que*

Meursault lui a répondu (elle cherche le passage dans le roman) *je crois. Je cherche le passage.*

Et Naz : *il y'a euh (inaudible) ils disent nous sommes des chrétiens mais ils croient à la survie*

Et Aek : *c'est croire à la vie après la mort*

Et Naz : *c'est-à-dire, c'est-à-dire voilà à la vie après la mort alors euh*

EtAek : *c'est-à-dire s'il croyait à une vie après la mort (chevauchement)*

Et Naz : *c'est-à-dire on devrait accepter la mort avec euh on serait heureux d'accepter la mort on va vivre une autre vie meilleures euh+++*

Et Rac : *S'il espérait à une vie meilleure alors il demande pardon au dieu et dans ce cas là, il croit au Dieu*

Et Sam : *Au dieu, voilà*

Et Aek : *ici euh il accepte la sentence mais il veut pas être d'accord avec son jugement, pour lui, il n'a rien fait il n'a pas à demander pardon ni à Dieu ni au juge ni à personne d'autres personne voilà »*

L'étudiant « Aek » entame la discussion par un questionnement sur la croyance de Meursault en Dieu. Cela amène les autres membres de discussion d'interagir chacun avec ces arguments pour défendre son point de vue. Nous pouvons remarquer dés la deuxième réplique les marqueurs « non » et « non non » prononcés par les étudiants « Nas » et « Sam » signalant la force de cette opposition. Deux points de vue différents semblent s'affronter : l'un déclare que le fait de ne pas demander pardon à Dieu est une preuve irréfutable que Meursault ne croit pas en Dieu ; l'autre avance l'idée que Meursault cite plusieurs fois Dieu dans ces propos et cela affirme qu'il croit en lui. Quoique chaque étudiant tente une ébauche d'argumentation, il semble que cette confrontation contradictoire persiste jusqu'à la dernière illocution de l'étudiant

« Aek » qui fait remarquer sa position à la fin de l'épisode par une synthèse marquée par l'adverbe « ici » qui insinue l'idée que Meursault ne croit pas en Dieu.

Enfin, la forme de *confrontation avec désaccord* a été observée dans certains épisodes de discussion tel dans l'exemple qui suit provoquant un désaccord avec un étudiant n'ayant pas apprécié la lecture de l'incipit de *L'Etranger* comme les autres membres du groupe en s'opposant même à discuter à propos de cette lecture expressive donnée par l'auteur lui-même :

« **Et Mah :** *euh Voilà, je vous invite à euh écouter l'incipit de L'Etranger lu par Albert Camus lui-même.*
Et Bou : *Donc, voilà euh l'incipit est lu par l'auteur lui-même, voilà c'est c'est impressionnant euh ça donne envie de de lire tout le roman.*

Et Moh : *(*cet étudiant était absent durant le premier cercle littéraire*) mais il n'apporte rien de nouveau, il lit ce qu'il a dit, c'est les mêmes idées qu'on a lues dans le roman (chevauchement)*

Et Jam : *mais quand euh (elle frappe sur le micro pour vérifier s'il est allumé ou non) mais quand le roman est euh est lu l'auteur par lui-même c'est vraiment euh comme si il est présent euh avec nous et c'est ça le but euh (chevauchement).*

Et Moh : *Oui mais ça c'est euh quand on a pas le roman sous les mains oui vous avez raison mais on a le roman. Nous on est venu pour discuter les idées de l'auteur.*
Et Jam : *c'est certes c'est sûr.*

Et Moh: *C'est pas une séance d'écoute de euh*

Et Aek : *mais c'est pour faire une lecture expressive et et pour mieux comprendre le roman.*

Et Moh : *toute personne euh toute personne sait bien lire peut faire une lecture expressive.*

Et Aek : *Mais l'auteur est mieux placé pour faire mieux cette lecture expressive.*

VI.4.2. Analyse des formes de coopération utilisées lors des 1er, 2e et 3e Cercle littéraire :

Pour une étude plus approfondie des résultats obtenus liés aux formes de coopération sollicitées par les étudiants lors des cercles littéraires mis en œuvre dans notre expérimentation, nous avons tenté, également, de comparer les résultats des trois premiers cercles littéraires afin de voir l'évolution des formes de coopération lors de Ce dispositif didactique expérimenté dans notre recherche. Ces résultats montrent, d'emblée, une différence assez significative dans l'emploi et l'évolution des formes de coopération d'un cercle littéraire à l'autre. En effet, certaines formes de coopération diminuent alors que d'autres passent en augmentation. Nous présentons ces différences dans le tableau qui suit.

Tableau n°44 : Résultats liés à l'évolution des formes coopératives dans les trois cercles littéraires

Formes de coopération	C.L1	C.L.2	C.L.3	Total
Forme de co-construction	04	10	09	23
Forme de co-élaboration acquiescente	08	05	04	17
Forme de confrontation contradictoire	02	04	04	10
Forme de confrontation avec désaccord	01	02	01	04
Total	15	21	18	54

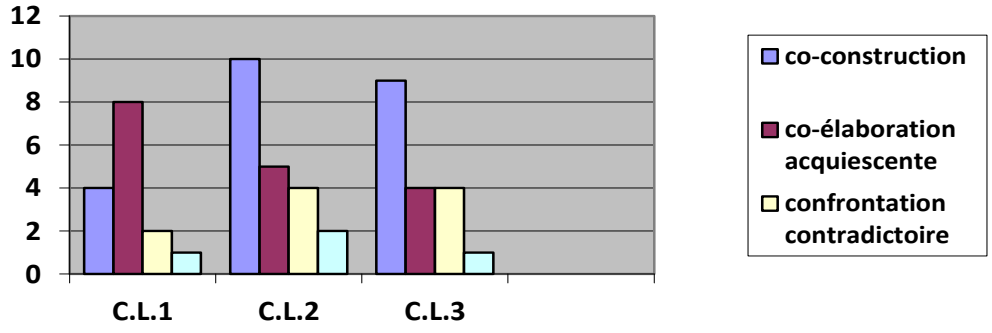


Figure n°37 : L'évolution des formes coopératives dans les trois premiers cercles littéraires

A l'analyse des résultats figurant dans le tableau ci-dessus, nous avons remarqué une différence proportionnelle entre l'emploi des formes de coopération entre les trois

cercles littéraires qui varient d'un cercle littéraire à l'autre. Ainsi, la forme de coopération *« Co-construction »* a été enregistrée quatre (04) fois lors du 1er cercle littéraire. Néanmoins, lors du 2e cercle littéraire, cette forme de coopération passe en augmentation à dix (10) fois puis neuf (09) fois au 3e cercle littéraire. Quant à la forme de *co-élaboration acquiescente*, elle diminue d'un cercle à l'autre. En effet, lors du 1er cercle littéraire cette forme de coopération a été enregistrée huit (08) fois puis sa fréquence passe en diminution pour être enregistrée que cinq (05) fois lors du 2e cercle littéraire et quatre (04) fois lors du 3e cercle littéraire. Pour les deux dernières formes de coopération à savoir *coopération contradictoire* et *coopération contradictoire avec désaccord*, la fréquence d'apparition dans les cercles littéraire ne semble pas être significative puisque la première est passée de deux (02) à quatre (04) puis elle continue à se maintenir à cette même valeur ; et la deuxième est passée de une (01) à deux (02) puis elle est revenue à la première valeur.

VI.5. Résultats liés aux tests des habiletés de lecture

Afin de vérifier l'apport de la coopération dans l'amélioration des habiletés de lecture des étudiants des deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin), nous avons administré deux tests d'évaluation des compétences en lecture aux deux groupes. Le premier test est soumis aux deux groupes avant l'expérimentation : il s'agit d'un texte extrait de *Les Misérables* de Victor Hugo intitulé *La Mort de Gavroche* qui comprend ; treize questions réparties en item à choix simple, à choix multiples et en item à réponse nécessitant une réflexion et le deuxième test est soumis après l'expérimentation sur un texte du même auteur extrait de *Dernier jour d'un condamné à mort* et qui comprend, également, treize questions réparties en item à choix simple, en item à choix multiples et en item de réflexion. Nous avons procédé à une analyse formelle et quantitative des réponses des étudiants qui consiste à comptabiliser le nombre de réponses correctes et incorrectes. Il est à signaler que nous avons octroyé le signe (+) à la réponse correcte et le signe (-) à la réponse incorrecte.

VI.5.1. Niveau initial des deux groupes (G1 : groupe expérimental ; G2 : groupe témoin) avant l'expérimentation

VI.5.1.1. Niveau initial du groupe expérimental

L'analyse des réponses du groupe expérimental au 1er test a révélé que le groupe expérimental (G1) a un niveau passable[61] puisqu'il a obtenu une moyenne de 10.23 soit 51.13% de réponses correctes et une moyenne de 9.77 soit 48.78 % de réponses incorrectes. Les résultats sont décrits dans le tableau qui suit

Groupes	Réponses correctes			Réponses incorrectes		
	Nombre d'items	Moyenne	Pourcentage	Nombre d'items	Moyenne	Pourcentage
G1	294/575	10.23	51.13%	281/575	9.98	48.87%

Tableau n°45 Les résultats obtenus du groupe expérimental (G1) au 1er test

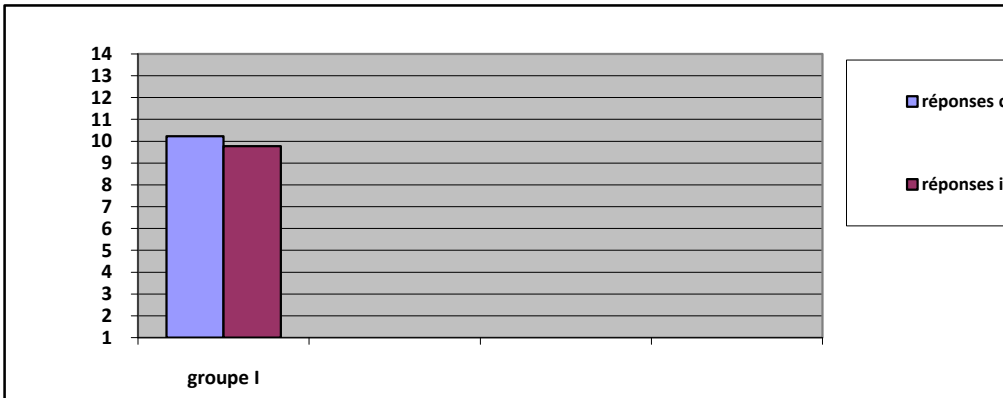


Figure n°38 : Nombre de réponses obtenues obtenus du G01au 1er test

VI.5.1.2.Niveau initial du groupe témoin (G2)

Quant au groupe témoin, en procédant de la même manière, les résultats obtenus indiquent que le groupe en question a, également, un niveau initial passable puisqu'il a

[61] Nous avons établi un tableau des appréciations de 0 à 20 : parfait (20), très bien (19-18-17), bien (16-15-14), assez-bien (13-12), passable (11-10-09), médiocre (8-7)

eu une moyenne de 09.98 soit 49.92% de réponses correctes et une moyenne de 10.02 soit 50.08% de réponses incorrectes

Groupes	Réponses correctes			Réponses incorrectes		
	Nombre d'items	Moyenne	Pourcentage	Nombre d'items	Moyenne	Pourcentage
G2	287/575	09.98	49.92%	288/575	10.02	50.08%

Tableau n°47 : Les résultats obtenus du groupe témoin (G2) au 1er test

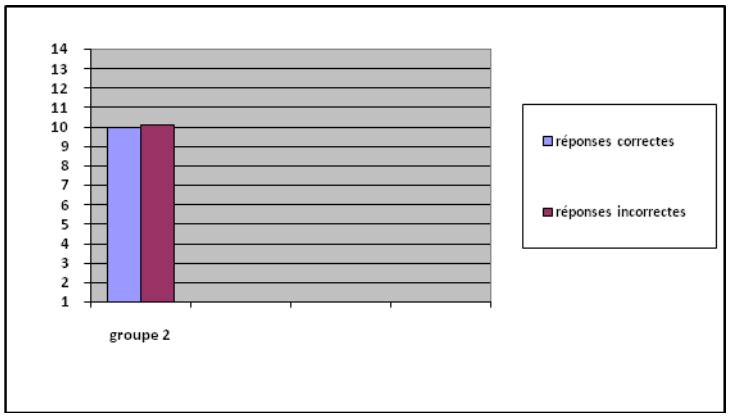


Figure n°39: Nombre de réponses obtenues au G02au 1er test

VI.5.2.Niveau des deux groupes (groupe expérimental G1 ; groupe témoin G2) après l'expérimentation

VI.5.2.1.Niveau du groupe expérimental (G1)

A l'observation des résultats du groupe expérimental (G1), nous avons constaté une nette progression dans les réponses correctes. En effet, les étudiants du groupe expérimental ont obtenu une moyenne de 13.15 soit 65.79% de réponses correctes et une moyenne de 6.85 soit 34.21% de réponses incorrectes.

Groupes	Réponses correctes			Réponses incorrectes		
	Nombre d'items	**Moyenne**	**Pourcentage**	**Nombre d'items**	**Moyenne**	**Pourcentage**
G1	477/725	13.15	65.79 %	248/725	6.85	34.21%

Tableau n °48 : Les résultats obtenus du G01 au 2e test

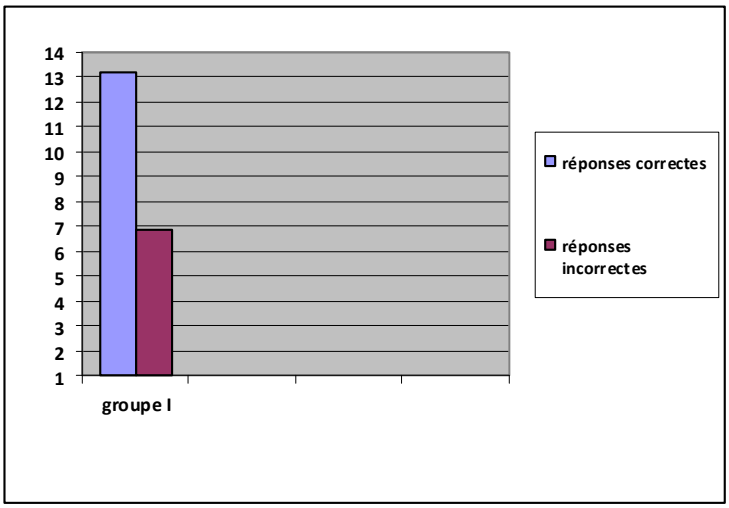


Figure n °40: Nombre de réponses obtenues du G01 au 2e test

VI.5.2.2.Niveau du groupe témoin (G2)

Par contre, le groupe témoin a obtenu une moyenne de 10.84 (mention passable) soit 54.20 % de réponses correctes et une moyenne de 09.16 soit 45.80 % de réponses incorrectes. C'est-à-dire, le groupe témoin a enregistré une légère différence estimée à 0.86 point.

Groupes	Réponses correctes			Réponses incorrectes		
	Nombre d'items	**Moyenne**	**Pourcentage**	**Nombre d'items**	**Moyenne**	**Pourcentage**
G2	393/725	10.84	54.20 %	332/725	9.16	45.80%

Tableau n°49 Les résultats obtenus du groupe témoin (G2) au 2e test

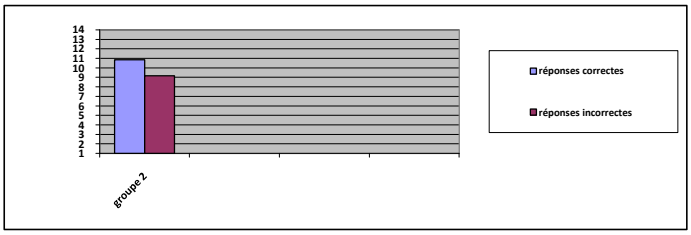


Figure n°39 : Nombre de réponses obtenues du G02 au 2e test

VI.5.3. Analyse comparative des résultats des deux groupes

VI.5.3.1.Analyse comparative des résultats des deux groupes au 1er test

En comparant les résultats obtenus des deux groupes au 1ertest, nous avons constaté que les deux groupes avaient les mêmes compétences en lecture car avant la mise en œuvre de l'expérimentation, ils avaient un niveau initial *« Passable »*. En termes de moyenne, le groupe expérimental a obtenu une moyenne de 10.23 soit 51.13% de réponses correctes et une moyenne de 9.77 soit 48.87% de réponses incorrectes. Quant au groupe témoin, il a obtenu 9.98 soit 49.92% de réponses correctes et une moyenne 10.02 soit 50.08% de réponses correctes. Les résultats des deux groupes sont décrits dans le tableau qui suit

Groupes	Réponses correctes			Réponses incorrectes		
	Nombre d'items	Moyenne	Pourcentage	Nombre d'items	Moyenne	Pourcentage
G1	294/575	10.23	51.13	281/575	09.77	84.87%
G2	287/575	09.98	49.92 %	288/575	10.02	50.08%

Tableau n°50 : Analyse comparative des résultats des deux groupes au 1er test

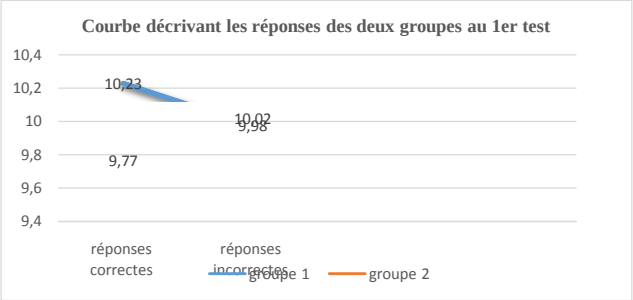


Figure n°41 : Les résultats comparatifs des réponses des groupes (G01/G02) au 1er test

VI.5.3.2.Analyse comparative des résultats des deux groupes au 2 test

En comparant, cette fois-ci, les deux groupes, les résultats obtenus au 2e test révèlent une progression plus significative dans les réponses correctes du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. En effet, le groupe expérimental (G1) a obtenu une moyenne de 13.15 (mention assez-bien) soit 65.79% et une moyenne de 06.84 soit 34.20% de réponses incorrectes. En termes de progression le groupe expérimental a pu gagner une marge de progression de 2.92 points soit 14.66% de réponses correctes. Par contre, le groupe témoin a obtenu une moyenne de 10.84 soit 54.20% de réponses correctes. En termes de progression, ce groupe n'a gagné que 0.86 points soit 04.28 % de réponses correctes par rapport à celles du 1er test. Ces résultats sont décrits dans le tableau suivant.

Groupes	Réponses correctes			Réponses incorrectes		
	Nombre d'items	Moyenne	Pourcentage	Nombre d'items	Moyenne	Pourcentage
G1	477/725	13.15	65.79 %	332/725	06.84	34.20 %
G2	393/725	10.84	54.20 %	332/725	09.15	45.80 %

Tableau n°50 : Analyse comparative des résultats des deux groupes au 2e test

Groupes	Marge de progression dans les réponses correctes	
	En points	**En pourcentage**
Groupe 1	02.92	14.66 %
Groupe 2	0.86	04.28 %

Tableau n°52 : Analyse comparative indiquant la marge de progression des deux groupes au deux test

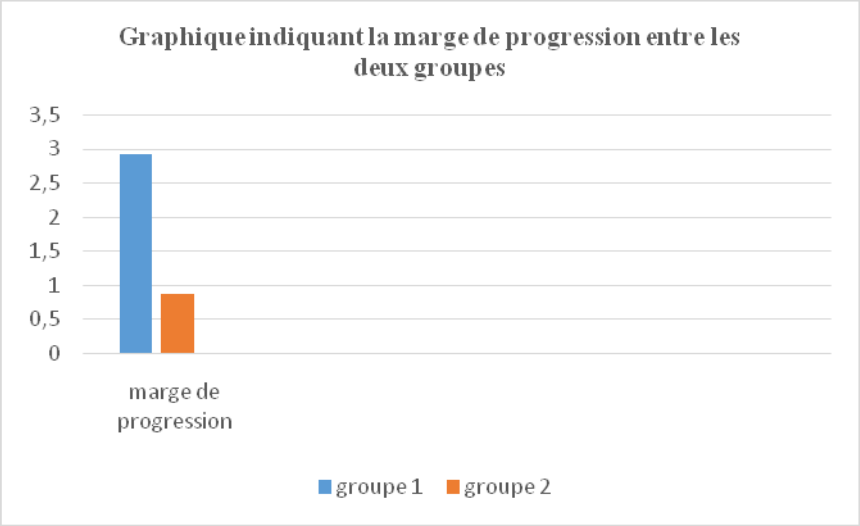


Figure n°44 : Les résultats liés à la marge de progression entre les deux groupes (G01/G02) au deux tests

Les résultats obtenus après avoir soumis les deux tests d'évaluation des compétences en lecture littéraires aux deux groupes (groupe expérimental : G1 ; groupe témoin : G2) avant et après l'expérimentation (la mise en œuvre des deux dispositifs didactiques : le littéraire et le journal de lecture) confirment notre hypothèse quant à l'apport des cercles littéraires et des journaux de lecture dans l'amélioration des compétences en lecture des étudiants de Licence 3. En effet, les résultats du 1er test font apparaitre une légère différence de moyenne non significative du niveau initial des deux groupes avant l'expérimentation. En attribuant les mentions d'appréciation, les deux groupes avaient le même niveau qui a été sanctionné par la mention *« Passable »*puisque le groupe expérimental a obtenu la moyenne 10.23 soit 51.13 % de réponses correctes alors que le groupe témoin a obtenu la moyenne 9.98 soit 49.92

% de réponses correctes. Les résultats des deux groupes au 2e test démontrent, de prime abord, que les deux groupes progressent. En effet, les étudiants du groupe expérimental ont amélioré leurs compétences en lecture d'une manière plus marquée que celles du groupe témoin. En termes de progression, les étudiants ayant participé aux cercles littéraires et rédigé des journaux de lecture ont gagné une marge de progression de 2.82 points soit 14.66 %. Ce résultat leur a permis, également, d'avoir la mention *« Assez-bien »*. Cependant, le groupe témoin n'a gagné que 0.86 soit 04.28 % de progression par rapport aux résultats obtenus au 1er test. A la comparaison des résultats des deux groupes aux deux tests, nous avons pu constater que le groupe expérimental a gagné une marge de progression avec un écart de 02.31 points soit 10.38 %. Cette analyse a permis encore une fois de corroborer les propos des didacticiens et les nôtres quant aux bénéfices que l'on peut gagner à la mise en place de ces dispositifs prometteurs de bons résultats en lecture littéraire. Les étudiants du groupe expérimental ont bien réussi les questions leur demandant des commentaires personnels (mode de lecture esthétique), des commentaires où les étudiants se montrent plus distants (mode de lecture critique et littéraire) et des commentaires demandant les étudiants des analyses textuelles (mode de lecture textuel).

Conclusion du chapitre VI

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressé à l'analyse des résultats obtenus après avoir opérationnalisé nos grilles de recherche à savoir les grilles de lecture liées aux modes de lecture, aux stratégies de lecture aux postures d'écriture de D.Bucheton (1999), aux formes de coopération mises en œuvre et aux test d'évaluation des habiletés en lecture des étudiants de 3e Licence de français. Ces résultats valident nos hypothèses de départ émises dans l'introduction de notre recherche. Les deux dispositifs mis en place (le cercle littéraire et le journal de lecture) ont permis aux étudiants d'intégrer les quatre modes de lecture. Plus précisément, le mode « *littéral* » a été, proportionnellement, le mode le plus utilisé suivi des modes « *esthétique* » et « *critique et culturel* » et enfin « *analytique* » qui vient au dernier. Les cercles littéraires et les journaux de lecture ont permis, également, aux étudiants de diversifier les stratégies de lecture et les postures d'écriture qui laisse dire que les étudiants incarnent la notion de pluralité. Par ailleurs, les tests soumis au groupe expérimental et au groupe témoin après l'expérimentation ont montré que les étudiants du groupe expérimental ont amélioré leur compétence en lecture littéraire plus que celle du groupe témoin. Toutes fois ces résultats, ne pourront donner lieu, à aucun moment, à des généralisations car notre contexte est universitaire et les étudiants sont inscrits en 3e Licence de français dont l'hétérogénéité est grande ce qui témoigne de la diversité des modes de lecture des stratégies de lecture et de même les formes coopératives en relation avec ce contexte. In fine, notre corpus est composé de huit cercles littéraires et de vingt cinq journaux de lecture, cela dit que si les séances des cercles littéraires étaient plus nombreuses, on pourrait s'attendre à d'autres résultats qui différent des nôtre.

Conclusion générale

Conclusion générale

La coopération scripturale et orale en didactique du texte littéraire grâce aux deux dispositifs que nous avons mis en place en classe à savoir le cercle littéraire et le journal de lecture, se révèle comme un processus interactif très prometteur de pistes didactiques permettant de s'approprier le texte littéraire en classe de licence 3. Il est à rappeler qu'à l'origine de notre recherche une grande curiosité intellectuelle est née le jour où nous avons découvert ces deux dispositifs en lisant la thèse de Manon Hébert (2003) et les travaux de S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine (2006) ou même encore les contributions publiées lors de La journée d'études internationales organisée en mai 2012 par l'UFM/Université de Cergys-Pontoise. Toutes ces sources nous étaient d'un grand apport dans nos nouvelles visions de recherches en rapport avec l'enseignement et la lecture du texte littéraire.

En tant que tel, ce support faisant florès dans la didactique du texte littéraire, nécessite un enseignement spécifique qui s'inspire des nouvelles théories donnant la primauté au lecteur telles les théories de la réception dont les fondateurs sont Yauss, Iser et Eco ou celles de Picard ou même encore celles de Rosemblat qui conçoit l'acte de lire comme « transaction ». Dans la lignée de Vygotsky, ces théoriciens stipulent que les interactions et les coopérations entre les lecteurs pairs sont un moyen plausible pour susciter la construction collective de la signification d'un texte littéraire.

Alors dans un contexte où les étudiants se désintéressent de la lecture et plus particulièrement de la lecture du texte littéraire nous nous sommes amené à chercher d'autres modalités d'enseignement susceptibles d'encourager les étudiants à s'engager dans la lecture tout en créant chez eux le plaisir de lire qui leur permet d'établir une relation harmonieuse avec les œuvres littéraires mais aussi créer un espace de connivence entre les lecteurs eux-mêmes.

L'intérêt de notre recherche est motivé, tout d'abord, par une question centrale posée en introduction et qui représente la ligne directrice de notre recherche.

- Comment peut-on amener les étudiants de Licence 3 à s'approprier le texte littéraire ?

De cette question découlent quatre questions secondaires formulées comme ainsi

- Quel rôle joue la coopération scripturale et orale grâce au journal de lecture et au Cercle littéraire dans le développement des habiletés de ces étudiants ?
- Comment les étudiants adoptent-ils et diversifient-ils les stratégies de lecture dans les deux dispositifs didactiques décrits dans cette recherche ?
- Quels modes de coopération impliqués dans ces deux dispositifs ?
- En quoi les cercles littéraires et les journaux de lecture permettent-ils aux étudiants d'améliorer leur compétence en lecture ?

Ces questions se déclinent à leur tour à des hypothèses que nous avons émises au départ de notre recherche. Elles sont, également, au nombre de quatre :

- Le cercle littéraire et le journal de lecture permettraient aux étudiants d'intégrer les modes de lecture décrits infra (chapitre IV) tout en lisant, intégralement, une œuvre ;
- Ces deux dispositifs permettraient aux étudiants de diversifier les stratégies de lecture et les postures de lecture inspirées des modèles de lecture décrits dans notre cadre théorique ;
- Les deux dispositifs permettraient aux étudiants participant à l'expérimentation d'intégrer les quatre formes de dynamique interactive lors d'une coopération orale décrites dans notre cadre méthodologique (voir supra) ;
- La coopération scripturale et orale grâce au cercle littéraire et au journal de lecture pourraient améliorer les habiletés de lecture des étudiants de 3^{e} année Licence de français.

L'objectif de notre recherche était, d'une part, de démontrer l'apport de la coopération scripturale et orale dans la lecture du texte littéraire à travers deux dispositifs didactiques que nous avons mis en place à savoir le cercle littéraire et le journal de lecture et, d'autre part, de décrire ces derniers en situation de coopération lors de la lecture d'une œuvre littéraire intégrale dans une classe de Licence 3. Enfin, à l'instar des chercheurs en l'occurrence Giasson, Hébert, nous voudrions élaborer une approche conciliant entre les postures cognitives et les postures affectives mobilisées par des dispositifs tels les cercles littéraires et les journaux de lecture.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour une étude qui allait concilier entre l'analyse théorique et l'analyse pratique. Une analyse de contenu a été entreprise dans ce sens et axée sur le corpus recueilli (huit cercles littéraires, vingt-cinq journaux de lecture, cent vingt questionnaires.) et qui a abouti à des résultats pertinents. Ainsi, les premiers résultats révèlent une variété de modes de lecture que les étudiants ont convoqués pour lire le texte littéraire, ici, « *L'Etranger* » d'A. Camus. En effet, le mode littéral s'est avéré le mode le plus convoqué avec un pourcentage de fréquence de 33.55% dans l'ensemble des épisodes de discussion générés des huit cercles littéraires filmés. Toutefois, ce mode passe en diminuant au fur et à mesure que les étudiants progressent dans la lecture du roman. En comparant entre le 1er cercle littéraire et le 2e cercle littéraire, le mode littéral diminue en passant de 39.28% à 28.88% pour laisser la place aux modes *Critique et culturel*, et *analytique* ayant atteint à égalité 24.33% et enfin *Esthétique* qui a atteint, à son tour, 19.77%.

Quant aux résultats liés aux stratégies de lecture, les étudiants diversifient les entrées à la lecture du roman en adoptant plusieurs stratégies associées aux modes qu'ils ont intégrés lors des discussions littéraires générées des cercles littéraires. Ainsi, les deux stratégies à savoir « *Juger moralement* » et « *S'identifier* » ont marqué une présence proportionnelle significative ayant atteint, consécutivement, un pourcentage de 16.03% (23 fois) et de 14.68% (21 fois). Ces résultats montrent, à priori, que les étudiants se montrent plus intéressés aux comportements des personnages et surtout ceux de Meursault à cause de ces réactions de froideur, d'indifférence et d'étrangeté envers sa mère, ses voisins, ses amis et même envers toute la société.

Pour les résultats liés aux postures d'écriture, l'analyse révèle que toutes les postures d'écriture prônées par D.Bucheton sont présentes dans les commentaires des étudiants écrits dans leurs journaux de lecture. Ces derniers leur a permis de coopérer mieux pour produire des textes inattendus et riches émotionnellement. En effet, la posture « *Texte-action* » a été la plus adoptée en termes de fréquence (92%) et qui témoigne d'une implication émotionnelle dans l'univers fictif du texte. Ces étudiants « coopératifs » se montrent en connivence avec les personnages du roman alors ils sont amenés à se référer de leur réalité pour commenter et porter des jugements sur leur réaction. Ces résultats sont à rapprocher avec ceux trouvés dans les modes de lecture et

les stratégies associées à ces modes car les mêmes stratégies à savoir « *Juger moralement* » et « *s'identifier* » se rejoignent avec la posture « *Texte-action* » qui génèrent des verbalisations scripturales ou orales affectives. Viennent, ensuite, les postures « *Texte-tâche* » et « *texte-objet* » ayant atteint un taux de pourcentage de 88% et 82% successivement. L'autre résultat qui mérite d'être signalé est celui du nombre de postures que les étudiants font circuler lors de la production des commentaires. Les étudiants venant avec quatre postures dominent avec un taux de pourcentage de 48% sur l'ensemble des textes rédigés dans leurs journaux de lecture alors que les étudiants faisant circuler deux postures atteignent 20% et ceux adoptant cinq et trois postures viennent en troisième place avec un taux de fréquence de 16%. Ces résultats sont très louables en termes de fréquence et à ajouter en faveur du dispositif mis en place à savoir le journal de lecture. En comparant entre les étudiants venant avec plus de trois posture et ceux venant avec trois ou moins, les résultats révèlent un taux de fréquence plus élevé chez les premiers (64%) que les seconds (36%). Ces résultats affirment, également, l'apport du dispositif mis en place (le journal de lecture) dans la diversification et la pluralisation des modes d'écriture chez les étudiants.

Les résultats relatifs aux modes de coopération impliquées dans ce type de tâches coopératives révèlent que les étudiants intègrent les quatre formes dynamiques de coopérations de manière diversifiée. Ainsi, la forme de co-construction semble la plus dominante avec un taux de fréquence de 44.05% (63 épisodes) suivie de la forme de co-élaboration acquiescente qui a été utilisée dans quarante-deux (42) épisodes (soit 29.37%) suivie de la forme de confrontation contradictoire qui a été repérée dans vingt-un (26) épisodes (soit 18.18%). Enfin, la forme de co-élaboration avec désaccord est enregistrée dans douze (12) épisodes (soit 8.39%). Cependant, en comparant les formes de coopération générées lors des trois premiers cercles littéraires montrent que la forme de co-construction va en augmentant d'un cercle à un autre : 04 fois, 10 fois puis 09 fois. Ces résultats révèlent ce besoin ressenti par les étudiants de coopérer en vue de résoudre des problèmes de compréhension à l'aide de solutions communes et partagées. Néanmoins, la forme de co-élaboration acquiescente va en diminuant : 1er CL (08 fois), 2^{e} CL (05 fois) enfin 3^{e} CL (04 fois).

Enfin, les résultats liés aux tests soumis aux étudiants avant et après la mise en place des deux dispositifs, nous pouvons affirmer, également, notre hypothèse quant l'apport des cercles littéraires et de journaux de lecture dans l'amélioration des habiletés de lecture des étudiants. En effet, à l'observation des résultats obtenus lors du 2e test, nous avons constaté une nette progression du groupe expérimental (G1) ayant atteint la moyenne de 13.15 avec la mention *assez-bien* par rapport au groupe témoin (G2) ayant atteint la moyenne de 10.84 avec la mention *passable*. Alors que les résultats obtenus lors du 1er test révèlent que le niveau initial des groupes G1 et G2 ont obtenu l'appréciation *passable* avec les moyennes 10.23 et 9.98.

Ne tenons à préciser, enfin, les limites de cette recherche dont nous sommes conscient. Elles, tiennent tout d'abord au nombre restreints des commentaires verbalisés oralement lors des cercles littéraires ou par écrits par le biais des journaux de lecture et qui ne portent pas sur la totalité du roman lu. Ensuite, comme l'a fait remarquer M.Hébert (2003) dans sa thèse, l'influence de la nature du roman lu reste difficile à mesurer car un autre roman intéressant plus les étudiants pourrait générer plus ou moins de verbalisations orales ou écrites différentes et du coup cela aboutirait à des résultats tout à fait différents. Enfin, la limite du temps et du lieu de l'expérimentation nous laissent sceptique à dire qu'il est possible de généraliser les résultats obtenus. En effet, le temps imparti à l'expérimentation était court (un mois) : c'était au mois de mai. Il est vraisemblable de penser que si cette expérimentation était réalisée avant ou bien elle avait duré plus d'un mois, elle aurait donné des résultats tout à fait différents.

Cependant, nous sommes aussi très ambitieux de l'apport de cette recherche dans le domaine de la didactique du texte littéraire. Ainsi, cette thèse présente des dispositifs étant, encore, rare en Algérie ou même en France[1]. Nous espérons qu'avec les analyses faites, les outils de recherche appliqués et les grilles d'analyse et d'évaluation mise en pratique serviraient comme modèle qui pourraient sensibiliser les enseignants à mettre en place ce type d'activités pédagogiques qui encouragent les étudiants à adopter des postures esthétiques et personnelles. Nos données empiriques, quoiqu'elles ne soient pas les plus exhaustives, seront mieux placées pour confirmer certaines

[1] Aucune thèse n'a travaillé sur les cercles littéraires et les journaux de lecture en Algérie. Peu de travaux de recherche travaillant sur ces deux types de dispositifs ayant été réalisé en France sauf ceux cités en bibliographie. La thèse de M.Hébert (2003) a été réalisée au Canada.

théories dont nous nous sommes inspiré notamment celle de Rosemblat et les théories de réception…

Enfin, comme nous l'avons déclaré, ce travail présente certaines limites du temps, du lieu alors il gagnerait à être complété par des recherches ultérieures qui prennent en considération ces facteurs. Alors, il serait digne d'intérêt de mener une recherche longitudinale qui s'étale sur plusieurs années de recherche afin de voir mieux l'évolution des deux activités à différents moments de l'année et du coup procéder à une comparaison entre plusieurs classes pratiquant d'autres activités de lecture.

Références bibliographiques

Références bibliographiques:

Ouvrages:

-AHR, S. JOOLE, P. (2013). Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? Namur : Presses Universitaires de Namur

-ALBERT, Marie Claude et SOUCHON, Marc (2000). *Les textes littéraires en classe de langue,* Paris : Hachette, coll. « autoformation »,

-ARON, P. et Viala, A.(2006) *L'enseignement littéraire*. coll "Que sais-je?"Paris, PUF

-BARTHES, Roland (1972) *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, le Seuil

-BARTHES , Roland (1973) *Le plaisir du texte*, Paris, le Seuil

-BENAMOU,Miche.(1971) *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette/Larousse coll. « Le français dans le monde/ B.E.L.C »

-BERARD, E. (1991) *L'approche communicative- Théories et pratiques*.Paris : coll "DLE" CLE International.

-BESSE , Henri. (1981) *Eléments pour une didactique des documents littéraires in Littérature et classe de langue*, coll "LAL", Paris,Hatier

-BESSE, Henri. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, coll "essais" Didier/ Credif, Paris.

-BOURGAIN, D, PAPO,E, avec la collaboration de Jean Peytard.(1989) *Littérature et communication en classe de langue- une initiation à l'analyse du discours littéraire*.Paris : coll « LAL » Credif/Hatier, Paris

-BIARD, J, & DENIS, F. (1993) Didactique du texte littéraire. Progressions et séquences. Coll. « Perspectives didactiques », Paris : Nathan.

-BUCHETON D. (1999), « Les postures du lecteur », dans P. Demougin & J.-F. Massol (coord.) (1999), Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école, Grenoble, CRDP.

- CHAULET-ACHOUR, C. (2012). "1963-1993 : trente ans de vie universitaire algéroise : témoignage d'une enseignante de français". In : BEREHRI, A. Cinquantenaire de l'Algérie indépendante, Itinéraires et visages en devenir, réflexions et perspectives, Revue scientifique et académique de l'université d'Alger, juin.

- *CHERRAD, N. (2008). "Analyse des interactions verbales en cours de licence de français, des activités métalinguistiques aux pratiques de décontextualisation, analyse transversale et longitudinale". Thèse de doctorat. Université de Constantine.*

-*CANVAT, Karl (1999) Enseigner la littérature par les genres, Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire. Bruxelles :De Boeck,coll.« Savoirs en pratique ».*

-*CICUREL, Francine (1991)Lecture interactive en classe étrangère.Paris :Hachette, coll.*

« Autoformation »

-CUQ,J P, et Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangére et seconde*. PUG, Grenoble, 2002

-DELACROIX, M, Hallyn,F (dir*) (1997) Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* "Gembloux, Duculot", Paris.

-DUFAYS, J-L. (2007). Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation. Belgique : UCL.

-DUFAYS, J L.*(2005) Pour une lecture littéraire*, Histoire, Théories, Pistes pour la classe De Boeck Université, coll. « Savoirs en pratique », Bruxellles-Paris

-DUPONT. D, REUTER. Y, Rosier. J-M (2000) *S'approprier le champ littéraire. Proposition pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, De Boeck Duculot, coll. « Savoirs en pratque », Bruxelles.

-ERIC, BORDAS et autres (2005) *L'analyse littéraire*, Armand collin, France.

- ECO, U. (1985). Lector in fabula. Paris: Grasset

-GIASSON, J. (2000). Les textes littéraires à l'école. Boucherville: Gaëtan Morin.

-GIASSON, J. (1995). La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville: Gaëtan Morin.

-GIASSON, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville: Gaëtan Morin.

-GILLY, M., J.-P. Roux et A.Trognon (1999). Interactions sociales et changements cognitifs: fondements pour une analyse séquentielle . In M.Gilly, J.-P. Roux et

A.Trognon (dir.), Apprendre dans l'interaction, (p. 9-39). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

-GILLY, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In G. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), Manuel de psychologie pour l'enseignement (pp. 130167). Paris: Hachette Éducation.

-GILLY, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs . In A-N. Perret-Clermont et M.Nicolet (dir.), Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif, (p. 19-28). Fribourg: DelVal.

-GRELLET, I et MANESSE, D, *La littérature au college*, coll "perspectives didactiques" Nathan, Paris, 1995

-HEBERT, M. (2003). "Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration". Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal

-HOUDART, V. (1997). L'oeuvre intégrale: aperçu historique et enjeux . Le Français Aujourd'Hui, 117, 3-13.

-JAUSS, H. R. (1978). Pour une esthétique de la réception. Paris: Gallimard.

-JOUVE, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation: la question des niveaux de lecture . In C. Tauveron (dir.), Comprendre et Interpréter le littéraire à l'école et au-delà, (p. 25-35). Paris: INRP.

-JOUVE, V. (1993). La Lecture. Paris : Hachette

-KADIK, Djamel. (2002). Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien. (Le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire), ANRT Diffusion, thèse à la carte, Lile,

-KERBRAT ORRECHIONI, C, *Les actes de langages*, Nathan Université, Paris, 2001 La conversation, Seuil (coll Mémo), Paris, 1996

-LAFONTAINE, A., TERWAGNE, S., & VANHULLE, S. (2013). Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. De Boeck. bRU

-LANGLADE, G. (1991). L'Oeuvre Intégrale. Tome 1. Toulouse: CRDP

-LANGLADE, G. & Rouxel, A. (2004). Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR.

-LEBRUN, M. (2001). Cercle de lecture et pédagogie de la coopération . In L. Collès, et al. (dir.), Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de louvain-la-Neuve (janvier 2000), (p. 126-131). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.

-LEBRUN, M. (1997-1998). Lectures et stratégies: le programme québécois du secondaire en enseignement littéraire. Enjeux, 43/44, 33-43. 270

-LEBRUN, M. (1997).Dilemme cornélien en classe de français . M. Noël-Gaudreault (dir.), Didactique de la littérature: bilan et perspectives, (p. 49-74). Montréal: Nuit Blanche Éditeur.

-LEBRUN, M. (1996a). Un outil d'approriation du texte littéraire: le journal dialogué . In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), Pour une lecture littéraire 2: Bilan et confrontations, (p. 272-281). Bruxelles: DeBoeck/Duculot.

-LEBRUN, M. (1996b). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse. Repères, 13, 69-84.

-LEBRUN, M. (1994). Le Journal dialogué: pour faire aimer la lecture . Québec Français, (94), 34-36. Lebrun, M. et M. Le Pailleur. (1992). De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits . In C.Préfontaine et M.Lebrun (dir.), La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, (p. 183-200). Montréal: Logiques.

-LEBRUN, M. et M. Roy (1998-1999). Langue, discours, littérature. Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du Rapport Parent aux réformes des années 1990 . Enjeux, 43/44, 166-189.

-LEGROS, G. (1995). Mais pourquoi la littérature? . Le Français Aujourd'kui, 110, 82-83.

-LEGROS, D. (1990). L'activité de production de texte dirigée par les représentations du monde . Recherches en Éducation. Théorie et Pratique Vol. 2, 9-17.

-LEGROS, G (1995), *Quelle place pour la didactique de la littérature* in Chiss J,I, David J et Reuter,Y(dir), *Didactique du français. Etats d'une discipline*. Paris : coll " Perspectives didactiques" Nathan.

-MAINGUENEAU, Dominique(2003), *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Nathan.

-MAINGUENEAU, Dominique*(*1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*,Paris, Bordas.

-MARTINEZ, P (1982) *La didactique des langues étrangères*. Paris: coll " Que sais-je? " PUF,

MEIRIEU, P. (1996a). Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1. Lyon: Chronique Sociale.

MEIRIEU, P. (1996b). Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe - 2. Lyon: Chronique Sociale.

-MELANCON, J., C. MOISAN et M. Roy (1988). Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967). Québec: Nuit Blanche.

-MOIRAND, S (1990a), Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette, FLE,

-MOIRAND, S. (1990b). Une grammaire des textes et des dialogues. Paris : Hachette FLE.

-PERREAULT, S. et. J.GIASSON (1996). Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture . Cahiers De La Recherche En Éducation, 3 (2), 163184.

-PETITJEAN, A. (1990). Pour une didactique de la littérature . In A. Petitjean, C. et al.(dir.), Perpectives didactiques du français, (p. 101-123). Metz-Cologne.

-PEYTARD, J(1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : CREDIF/HATIER,

-PICARD, M. (1986). La lecture comme jeu. Paris : Minuit.

-PIERRE, R. (1997). Enseigner à lire aujourd'hui. Fondements de la didactique de la lecture. Notes de cours, Université de Montréal.

-PIERRE, R. (1990). Réflexions sur les fondements de la didactique de la lecture . In J-Y Boyer et M. Lebrun (dir.), L'actualité de la recherche en lecture . Acfas.

-POSLANIEC, C. (1992). De la lecture à la littérature : introduction à la littérature : littérature, littérature de jeunesse, enseignement. Paris: Editions du Sorbier

-PRIVAT, J.-M. (1996). Ethno-critique et lecture littéraire . In Dufays et al. (dir.), Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), (p. 76-82). Bruxelles: De BoeckDuculot

-REUTER, Y. (2001). Comprendre, interpréter...en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. In C. Tauveron (dir.), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, (p. 69-79). Paris: INRP.

-REUTER, Y. (1998-1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. Enjeux, 43/44, 191-203. Reuter, Y. (1996a). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire. Repères, 13, 725.

-REUTER, Y. (1992a). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle. Pratiques, 76, 7-25.

-REUTER, Y. (1991). Introduction à l'analyse du roman. Paris: Bordas

-SEOUD, Amor, (1997)*Pour une didactique du texte littéraire*, Hatier/Didier, coll. « LAL », Paris,.

-SIMAD, Claude(1997), *Elément de didactique du français langue première, Du renouveau pédagogique* Canada : INC, De Boeck, Pratiques pédagogiques, ,

-SORIN, N. (2001). Compétence culturelle et lecture littéraire . In L. Collès et al. (dir.), Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de louvain-la-Neuve (janvier 2000), (p. 235-241). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.

-SORIN, N. (2001b). Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique . Tangence, (67), 81-95. Soussi, A. (1995). Comment lisent-ils en sixième? Lausanne: Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques. -

-TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal: Les Éditions Logiques. Tauveron, C. (2001). Présentation- Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation: un autre « drame très parisien » . In C.

-VANDENDORPE, C. (1992). Comprendre et interpréter . In C.Préfontaine et M.Lebrun (dir.), La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, (p. 159-181). Montréal: Logiques.Thaler

-VANDENPLAS-HOLPER, C. (2006). Apprendre avec autrui tout au long de la vie. La zone de développement proximal revisitée. In E. Bourgeois et G. Chapelle (Eds.), Apprendre et faire apprendre (pp. 195- 211). Paris: Presses universitaires de France.

-VANHULLE, S. (1998). "Des transactions du lecteur aux Cercles de lecture : Littérature et interactions sociales à l'école primaire, vol. 20, 2, p. 216-239. Ref. sur Cat Inist http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2010143

-VECK, B. (1996). Enseignement de la littérature: valeurs, savoirs et savoir-faire . In J.-L. Dufays, L. Gemenne, et D. Ledur (dir.), Pour une lecture littéraire 2: Bilan et confrontations, (p. 176-181). Bruxelles: DeBoeck/Duculot.

-VECK, B. (1994) (dir.). La culture littéraire au lycée: des humanités aux méthodes? Paris: INRP.

-VECK, B. (1997) (dir.). L'oeuvre intégrale au lycée. Paris: INRP. Verrier, J. (1990). L'oeuvre intégrale entre lecture méthodique et réception . Le Français Aujourd'hui, 90, 23-30**.**

-VIOLA, S. (1990). Les effets de l'intégration de la littérature jeunesse de fiction au programme régulier de français sur les attitudes en lecture des élèves de sixième année du primaire. Mémoire de maîtrise: Université du Québec à Montréal

Dictionnaires:

-CUQ J,P (dir) (2003). *Dictionnaires de didactiques du français langue étrangère et Seconde*. Paris : ASDIFLE/CLE , International.

-DE LANDSHEERE, Gilbert (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF.

-GALLISSON, R et Coste *(2003) Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette,Paris,

-ROBERT, J-P (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du fle*. Paris : OPHRYS.

Articles de colloque :

-BELTRAMI, D. et QUET, F. (2002). Lecture: L'espace d'un problème. Le Français Aujourd'Hui. 137:57-71.

-BENALI Abdelkader (2012). L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérienà l'ère du numérique. Le Français aujourd'hui nº178 (3)

− BENRAMADANE Farid (2011) «*curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme* » dans *Le français dans le monde : recherche et application N°49 :76-90*

−CANVAT, K. (1998-1999). L'enseignement de la littérature: une discipline comme les autres?. Enjeux, (43/44), 3-16

-CANVAT, K. (1999a). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives . Enjeux, (46), 93-111.

CEBE, S et GOIGEUX, R. (2007). Concevoir un élément didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. Repères, 35, 185-208

-CHABANE , J.-C. (1998). La lecture avant la lecture . Le Français Aujourd'hui, (21), 28-36. Chambers

-DAUNAY,Bertrand (2007) « Etat des recherches en didactique de la littérature » pour décrire cette évolution de la didactique de la littérature. Revue française de pédagogie n° 159, avril-mai-juin, p. 139-189

-DE CROIX, S. et D. LEDUR (2001). Compétences de lecture littéraire: analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités . In L. Collès, et al.(dir.), Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de louvain-la-Neuve (janvier 2000), (p. 252-258). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.

-DUFAYS, J.-L. (2001). Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première: état des lieux et essai de modélisation . In L. COLLES et al.(dir.), Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de louvain-la-Neuve (janvier 2000), (p. 245-251). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.

-DUFAYS, J.-L. (1997). Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans . Pratiques, (95), 31-52.

-KADIK, Djamel (2007) Le signe et ses interprétations, Contribution scientifique présentée lors du 1er Colloque International sur la sémiotique, la didactique et la communication, organisée par le centre universitaire « Yahia Fares » de Médèa (Algèrie) du 02 au 04 Mai 2005, Médèa.

-LANGLAD, Gérard, Fontanier,Marie-José (2000) Enseigner la littérature, Acte du colloque: Enjeu didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français (IUFM Midi Pyrénée) Savoir et faire en français, CRDP de Midi Pyrénée. Douglarov/ Toulouse, Paris

-MANSUY, M (1975) L'enseignement de la littérature : Crises et perspectives, Acte du Colloque organisé par la faculté de lettre moderne de Strasbourg, 11-13 déc. Nathan.Paris

-MANON Hebert(2007) Analyse des interactions dans le travail de co-interprétation au collège : une perspective didactique, Acte de la journée interdisciplinaire, Laboratoire Modyco, Université Paris X,

-Medjahed, Lila(2011) *La littérature issue de l'immigration : une nouvelle forme de l'enseignement de l'humour interculturel*, Alger : éd. de l'Université de Mostaganem

-TAUVERON (dir.), Comprendre et Interpréter le littéraire à l'école et au-delà, (p. 5-24), Paris: INRP.

-TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. Repères, (19), 9-36.

- Turmel-John, Le texte littéraire en classe seconde ou étrangère, 1996,Québec français

Rapports :

-KADI-KSOURI,L ; MABROUR, A ; MILED, Mohamed (2016). Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb État des lieux et propositions. Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF)

Sitographie :

-FRANC parler : le site des professeurs de français [en ligne] < http://francparler-oif.org/> consulté le

-GAUTHIER, C. TAGNE, G. (2014). L'enseignement explicite, une approche structurée pour faciliter l'apprentissage des compétences. Repéré à : http://www.formapex.com/telechargementpublic/tagne2014a.pdf.

-MASSOL, J-F. ESPOSITO, C. (2012). Ecrire pour lire : le carnet de lecture subjective. Repéré à http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=40006. -Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. Repéré à : http://www.3evoie.org/telechargementpublic/primaire/TradPrinciplesofInstruction.pdf

-VIBERT, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Repéré à http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Index des notions-clés

Index des notions-clés

A

Activité 36,40, 40, 49, 80, 61,62, 64, 73, 82, 86, 88n 120, 128, 129, 132, 135, 136

Apprenant 16, 17, 20, 111, 126, 161

Analyse de contenu 99, 102, 110, 220

Approche qualitative 91,

Approche quantitative 115, 122, 142, 157, 182, 215, 224

Approche coopérative 89

Appropriation 26, 28, 31, 32, 56, 66

Approche transactionnelle 59,

B

Besoin 07, 16, 16, 22, 26, 34, 222

C

Cercle littéraire 05, 06, 07, 10, 80, 82, 83, 84, 117, 132, 133, 134, 136, 137, 179, 180, 181, 183, 190, 191, 193, 210, 216 219, 220, 221, 222, 224, 228, 229, 230, 231,

Cognitif 48, 62, 74, 82, 106,

Commentaire 26, 133, 205, 206, 207, 210

Compétence 06, 21, 26, 32, 53, 57, 99, 114, 139, 199, 229,

Compréhension 07, 26, 28, 29, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 59, 61, 66, 67, 104, 105, 114, 119, 137, 146, 147, 149, 160, 164, 166, 167, 172, 173, 174, 186, 212, 234

Co-construction 85, 106, 213, 214, 215, 219, 220, 234,

Conception 06, 24, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 54, 55, 56, 57, 59, 65, 73, 78, 82, 104, 174, 145, 176,

Connaissance 22, 26, 29, 37, 38, 45, 56, 47, 48, 52, 58, 94, 119, 161, 206,

Contexte 06, 22, 25, 34, 38, 41, 44, 49, 57, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 96, 106, 188, 196, 197, 229

Coopération 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 25, 29, 33, 36, 41, 42, 45, 48, 53, 55 59, 63, 64, 68, 70, 94, 95, 104, 111, 113, 114, 115, 165, 166, 168, 169, 177,, 181,

198, 200, 203, 211, 212, 213,219, 220, 229, 231, 232, 234

D

Degré 42, 45, 59,

Didactique 4, 6, 10, 17, 20, 22, 70, 82, 83, 89, 92, 111, 132, 172, 219, 223

Document 16, 47, 106, 127,

E

Elaboration 06, 71, 75, 103, 222

Enseignement 04, 06, 07, 08, 09, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 34, 35, 36, 40, 72, 83, 91, 93, 95, 115, 116, 141, 173, 219, 229

Episode 109,

Etude 07, 19, 24, 31, 37, 51, 85,

Evaluation 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 83, 94, 95, 100, 131, 132, 137, 175

Expérimentation 05, 08, 09, 220, 223

F

Fonction 18, 20, 22, 57, 64, 65, 63, 64, 74, 81, 90, 99, 119, 126, 127, 128, 129, 130, 174, 175

Formation 04, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 64, 100, 119, 129, 143, 144, 152

Fictionalisante 62, 64,

Fantasmatique 54, 63,

G

Grammaire 18, 36, 37, 48,

Groupe témoin 95, 109, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229

Groupe expérimental 09,94, 95, 95, 96, 97, 98, 107, 108, 109,110, 112, 220, 221, 223,224, 225, 229, 235

H

Habileté 77,

I

Interaction 44, 46, 49, 83, 85, 86, 87, 107, 111, 112, 130, 131, 139, 140, 169, 188, 172,

Intertextuel 196, 197, 207,

J

Journal de lecture 05, 06, 07, 08, 10, 84, 88, 89, 90, 85, 96, 97, 98, 114, 120, 135, 136, 137, 139, 140, 203, 204, 205, 211, 228, 229,

Jugement 15, 34, 66,

L

Langue 08, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 27, 33, 34, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 51, 74, 85, 96, 102, 125, 130, 131, 132, 133, 141, 142, 144, 147, 148, 149, 157, 159, 168, 175, 176, 177,

Littérature 04, 05, 06, 10, 14, 17, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 39, 40, 41, 43, 53, 59, 63, 87, 100, 116, 117, 125, 126, 127, 152, 155, 156, 158, 176, 202, 203,

M

Motivation 60, 77, 139, 140, 141,

Multidirectionnel 09, 112

O

Objectif 09, 16,17, 23, 32, 38, 60, 62, 74, 89, 100, 106, 108, 110, 111, 112, 116, 118, 1121, 139, 175, 176, 215, 234

Opération 34, 58, 231,

P

Perspective 08, 09, 14, 19, 22, 38, 54, 56, 61, 87, 92,

T

Transaction 6, 219,

U

Unidirectionnel 14, 28, l 10, 112, 131

Glossaire

Glossaire

1- Activité

D'après Leplat et Hoc (1983) : *«[…] la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations.* ». Quant à nous, une activité est « *ce qui se fait en classe* » avec l'implication active de l'apprenant en cours de son apprentissage.

2- **Analepse**

L'analepse (du grec ancien análêpsis) est une figure de style qui correspond à un retour en arrière, au récit d'une action qui appartient au passé. Elle est la figure inverse de la prolepse. On peut également parler de flashback pour exprimer cette idée, mais ce terme s'utilise plutôt dans le domaine du cinéma ou de la bande dessinée.

3- Apprenant

Est toute personne impliquée dans un apprentissage. Il participe et s'engage, activement, dans son apprentissage.

4- Apprentissage

Selon la définition de Ketele (1989), l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers la l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. Giordan (1989) a différencié 4 dimensions de l'apprentissage : cognitive, affective, méta cognitive et sociale ; et Grooaters (1994) classifie 4 objets d'apprentissage : les connaissances, les compétences, les habilités et les attitudes.

5- Approche

Ce terme appartient au domaine de la didactique. Il entend une certaine souplesse par rapport à la méthode qui signifie la rigidité, la prescription. Le concept désigne une voie parmi d'autres par laquelle, on cherche à approcher d'un but et à cerner un problème complexe.

6- Approche coopérative

Cette définition est empruntée à Lebrun (2001) qui voit que la coopération est un dialogue sur les œuvres littéraires étant conçu comme une forme de collaboration avec les pairs en vue de construire un objet cognitif et affectif commun : le sens (les sens) à donner à l'œuvre. Cette approche est, à notre sens, une nouvelle piste qui permet d'intervenir sur le processus de lecture littéraire afin d'en augmenter le rendement des lecteurs cherchant à coopérer avec le texte selon Eco (1985)

7- Approche transactionnelle

Cette définition est empruntée à Hébert Manon (2003) : Pour Louise Rosenblatt (1995), le sens d'un texte dérive de la transaction entre un lecteur, un texte et un contexte spécifiques. Chaque lecteur étant unique, le sens d'un texte réside dans l'expérience qu'il en a faite et est donc nécessairement subjectif. Le sens ne réside pas dans le seul contenu du texte ou message de l'auteur, mais dans l'événement. L'approche transactionnelle de la lecture conçoit la compréhension comme un «événement» mettant en jeu des variables indissociables (lecteur/texte/contexte). Selon cette approche (Pressley et Brown : 1995) un élève a de meilleures chances d'être un lecteur compétent, et qui développe des habitudes de lecture positives et durables, s'il est encouragé à: 1) apprendre à utiliser un répertoire de stratégies de manière flexible qui lui auront été enseignées de manière explicite (cognitivisme et métacognition); 2) répondre esthétiquement de manière personnelle (readerresponse); 3) développer son point de vue sur un texte en le comparant aux autres points de vue apportés par le groupe (socio-constructivisme); 4) relier ses connaissances littéraires nouvelles à ses expériences littéraires ou personnelles antérieures (théorie des schémas et théories de la réception).

8- Commentaire de lecture

Nous entendons par commentaire littéraire, toute verbalisation produites oralement (dans les cercles littéraires) ou par écrit (dans les journaux de lecture) d'une stratégie de lecture par nos étudiants lors de l'expérimentation mise en place dans notre recherche. Ces commentaires littéraires ont été analysés et découpés en unités de sens.

9- Compétence

La compétence résulte d'une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour agir de manière adaptée, face à une situation professionnelle donnée. Elle est évaluable.

10- Compréhension globale

C'est la mise en relation de toutes les informations du texte pour construire une représentation cohérente.

11- Compréhension inférentielle

Nous entendons par compréhension inférentielle, une compréhension implicite des informations qui ne sont pas exprimées, clairement dans le texte.

12- Compréhension littérale

Nous entendons par compréhension littérale, une compréhension factuelle où l'étudiant s'attache à repérer les informations et les idées explicites qui apparaissent clairement dans le texte tel que (les personnages, les lieux, les actions des personnages. Souvent, on entend parler d'une hiérarchisation des niveaux de compréhension qui est inspirée de la taxonomie des objectifs prônée par Bloom (1956). Ainsi, le premier niveau élémentaire de compréhension correspond à cette p lecture littérale.

13- Coopération

Du latin CUM « ensemble » et OPERARE « travailler, œuvrer », le terme « coopération » désigne toute tâche ou action qui nécessite la collaboration de deux ou plusieurs personnes Appliqué en éducation, le terme coopération désigne toute approche qui positionne l'apprenant en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de son savoir avec l'enseignant et ses pairs

14- Ecart esthétique

C'est une notion importante de la théorie de la réception développée par le théoricien de la littérature Hans Robert Jauss. Ce dernier stipule qu'il existe une distanciation entre l'attente du lecteur vis-à-vis de l'œuvre et l'œuvre elle-même.

15- Éclectisme

L'éclectisme, qui vient du grec « ecleigein », signifie choisir. En didactique, dire d'une méthode qu'elle est éclectique signifie qu'elle emprunte des éléments à différentes méthodologies existantes.

16- Episode de discussion

Séquences verbales produites par les étudiants lors des cercles littéraires et qui se greffent autour d'une seule stratégie de lecture.

A titre d'exemple, si les étudiants trouvent la réaction de Meursault envers sa mère froide et bizarre puis s'ils s'interrogent sur cette réaction, nous dirons qu'ils ont verbalisé deux stratégies : 1/ juger moralement 2/ et questionner.

17- Horizon d'attente

C'est un concept emprunté à la phénoménologie et qui désigne « *un ensemble d'attentes et de règles du jeu* » sont, par exemple, le genre ou d'autres données, comme la connaissance de références culturelles, de codes esthétiques (Roussel.A, 2004) et qui permettent au lecteur de construire sa lecture.

18- Interaction

Tout échange se fondant sur un besoin de communication entre deux ou plusieurs personnes dans un but bien précis.

19- Lecture efférente

Rosemblatt (1995) parle de « réaction efférente » lorsque le lecteur cherche à acquérir et à analyser de l'information.

20- Lecture esthétique

C'est une lecture qui prend son sens dans l'évocation que le texte littéraire provoque chez le lecteur. Ce dernier est sensible à la beauté du texte et se préoccupe de ce que le texte peut lui offrir de plus précieux qui lui permet de créer un sens nouveau, une nouvelle interprétation qui lui est personnelle mais rigoureuse. Quant à Louise Rosenblatt (1995), elle la définit comme la posture qu'un lecteur adopte lorsqu'il s'engage dans la lecture afin de vivre une expérience imaginaire organisée grâce à une création artistique de langage

21- Prolepse

C’est une figure de style, qui consiste à anticiper le futur, à se projeter dans l’avenir.

22- Stratégie

Pressely et Haris (2006) définissent la stratégie comme une opération cognitive ou métacognitive qui permet d’atteindre un but déterminé à l’aide d’une suite d’actions réalisées d’une manière consciente ou non (cité par Falardeau.E

23- Texte réticent

Selon Tauveron (1999, 2001), le texte « réticent » en dit moins qu’il ne le devrait. Et pose de problèmes de compréhension. Parmi les effets de réticence programmés, on peut citer : les blancs de toute nature, singulièrement ceux relatifs aux intentions des personnages et à certains de leurs actes cruciaux, les analepses, l'intrication de récits, l'adoption de points de vue insolites, biaisés, non-identifiables, pluriels et contradictoires, la rupture volontaire de la lisibilité des chaînes anaphoriques, la perturbation des valeurs, la création d'un monde fictif à la logique inédite, ou aux logiques contradictoires, l'éloignement des canons du genre, la pratique de l'intertextualité, la contradiction du texte et des images dans les albums, la mise en scène d'auteurs fictifs et la substitution de la métanarration à la narration attendue.

24- Texte proliférant

Selon la même auteure (ibid), à l'inverse des précédents, le texte proliférant dit, en quelque sorte, plus qu'il ne devrait dire et pose de problèmes d'interprétation. C’est un texte polysémique, susceptible d'une lecture plurielle aboutissant à des compréhensions différentes ou, parce que fortement symbolique, présentant plusieurs niveaux d'interprétation possibles.

25- Tour de parole

Selon BERRENDONNER et REICHLER-BEGUELIN (1989), le tour de parole est la contribution verbale d’un locuteur à un moment donné de la conversation [ou la discussion]. Il peut être constitué de différentes unités : un mot, un syntagme, une ou plusieurs phrases (ou plutôt « clause » ou « période ».). Dans un épisode de discussion, nous pouvons trouver plusieurs tours de parole.

26- Unité de sens

Dans un tour de parole, nous pouvons trouver plusieurs unités de sens. Cette dernière désigne un énoncé traduisant une seule intention différente.

A titre d'exemple, dans ce tour de parole :

Et Aek *euh c'est une lecture très expressive euh elle m'a permis de voir Meursault euh à l'intérieur de Albert Camus*

Ce tour de parole contient deux unités de sens :a) l'étudiant donne son point de vue sur la lecture faite par l'auteur lui-même (A.Camus) b) Puis, il développe son point de vue.

Liste des figures

Liste des figures

Figure n°01 : Modèle de la compréhension en lecture (Giasson, 1999)

Figure n°02 : Les processus de la lecture et leurs composantes (Giasson, 1999 :16)

Figure n°03 : Schéma descriptif de la lecture comme processus selon par Annie Rouxel

Figure n°04 : Répartition des résultats liés au niveau des étudiants

Figure n°05 : Répartition des résultats liés au genre littéraire privilégié

Figure n°06: Répartition des résultats liés au rôle du texte littéraire

Figure n°07: Résultats liés aux différentes manières de travailler le texte littéraire en classe

Figure n°08 : Critères d'évaluation des activités de lecture

Figure n°09 : La mise en œuvre du journal de lecture et cercle littéraire en classe

Figure n°10 : Répartition des étudiants selon la variable « âge »

Figure 11: Répartition des étudiants selon la variable « sexe »

Figure n°12: Résultats liés au de la formation choix de la formation

Figure n°13 : Répartition des étudiants selon leur niveau

Figure n°14: Répartition des réponses des étudiants selon la variable « niveau suffisant

Figure n°15 : Pourcentage des réponses des étudiants quant à leur préférence des modules ou non-littéraires

Figure n°16 : Répartition des modules assurant la lecture des textes littéraires

Figure n°17 : Répartition des réponses des étudiants quant à la variable « Comprendre les textes littéraires »

Figure n°18 : Répartition des réponses des étudiants selon la variable « Fréquence de lecture »

Figure n° 19 : Répartition des ouvrages selon la nationalité des auteurs.

Figure n°20 : Répartition des éléments appréciés dans un livre

Figure n°21: Répartition des réponses liées à la difficulté des textes littéraires

Figure n°22 : Répartition des réponses des étudiants liées à la difficulté des textes littéraires

Figure n°23 : Répartition des réponses des étudiants liées à la prise de note

Figure n°24: Répartition des réponses des étudiants liées à la variable « l'explication de l'enseignant aide à comprendre »

Figure n°25 : Répartition des réponses des étudiants liées à la variable « l'explication des camarades aide à comprendre »

Figure n°26 : Répartition des réponses des étudiants liées à l'aide apportée par leurs pairs

Figure n°27 : Répartition des réponses des étudiants liées à la variable « motivé par le sens… »

Figure n°28 : Répartition des réponses des étudiants liées à la variable « lire d'autres textes littéraires »

Figure n°29 : Les modes de lecture utilisés dans les cercles littéraires

Figure n°30 : Analyse comparative des résultats obtenus lors du 1er et 2e cercle littéraire

Figure n°31 : Analyse comparative entre les modes littéral et littéraire lors du 1er et 2e cercle littéraire

Figure n°32 : Fréquence d'utilisation des stratégies de lecture lors des discussions

Figure n°33 : Fréquence d'utilisation des postures de lecture adoptées dans les journaux de lecture des étudiants»

Figure n°34 : Proportion des résultats liés nombre de postures adoptés par chaque étudiant

Figure n°35: Analyse comparative entre les étudiants adoptant plus de trois posture et ceux adoptant trois postures et moins**.**

Figure n°36 : Les formes de coopération utilisées dans les cercles littéraires

Figure n°37 : L'évolution des formes coopératives dans les trois premiers cercles littéraire

Figure n°38 : Nombre de réponses obtenues du G01au 1er test

Figure n°39 : Nombre de réponses obtenues du G02au 1er test

Figure n°40 : Nombre de réponses obtenues du G01 au 2e test

Figure n°41 : Nombre de réponses obtenues du G02 au 2e test

Figure n°42 : Les résultats comparatifs des réponses des groupes (G01/G02) au 1er test

Figure n°43 : Les résultats comparatifs des réponses des groupes (G01/G02) au 2e test

Figure n°44: Les résultats liés à la marge de progression entre les deux groupes (G01/G02) au deux tests

Liste des tableaux

Liste des tableaux

Tableau n°01 Description de la population participant à l'expérimentation

Tableau n°02 description des séances filmées des deux groupes

Tableau n°03 Les postures de lecture proposées par Domnique Bucheton

Tableau n°04 : Description des données des sources principales (1er ensemble)

Tableau n°05 : Description des données des sources principales (2e ensemble)

Tableau n°06 : Description des données des sources complémentaires

Tableau n°07 : Nombre de tours de paroles dans le groupe expérimental

Tableau n°08 : Nombre des épisodes enregistrés dans les cercles littéraires

Tableau n°09 : Description des étapes d'analyse et les données recueillies

Tableau n°10 : Récapitulation des résultats liés au niveau des étudiants

Tableau n°11: Récapitulation des résultats liés genre littéraire privilégié dans les pratiques de lecture en classe.

Tableau n° 12 : récapitulation des résultats liés à la nécessité d'enseigner le texte littéraire

Tableau n°13 : récapitulation des résultats liés aux activités proposées pour enseigner le texte littéraire

Tableau n°14 : récapitulation des résultats lié au rôle du texte littéraire

Tableau n°15 : Récapitulation des résultats liés aux critères d'évaluation

Tableau n°16 : Résultats liés à la variable « âge »

Tableau n°17 : Nombre de réponses liées à la mise en œuvre du cercle littéraire et du journal de lecture

Tableau n°18 : Résultats liés à la variable « sexe »

Tableau n°19 : Résultats liés au niveau des étudiants

Tableau n°20 : Résultats liés au nombre de réponses des étudiants jugeant leur niveau

Tableau n°21 : résultats lié à leur intérêt aux modules littéraires ou non-littéraires

Tableau n°22 : Résultats liés aux modules prenant en charge la lecture des textes littéraires

Tableau n°23 : Résultats liés à la variable « comprendre les textes littéraires »

Tableau n°24 : Résultats liés à la variable « fréquence de lecture »

Tableau n°25 : Résultats lié à la variable « dernier livre lu »

Tableau n°26 : Résultats liés à la nationalité des auteurs

Tableau n°27 : Résultats lié aux éléments appréciés dans les romans

Tableau n°28 : Résultats liés à la variable « Difficulté des textes littéraires »

Tableau n°29 : Répartition des réponses pour situer les difficultés du texte littéraire

Tableau n°30 : Résultats liés à la prise de notes des étudiants

Tableau n°31 : Résultats liés à l'explication de l'enseignant

Tableau n°32 : Résultats liés à l'explication des camarades

Tableau n°33 : Résultats des réponses liées à l'envie de lire

Tableau n°34 : Résultats liés à « motivé par le sens … »

Tableau n°35 : Résultats liés à la lecture d'autres textes littéraires que ceux du programme

Tableau n°36 : Proportion des résultats des modes de lecture

Tableau n°37 : Proportion des résultats des modes de lecture, analyse comparative entre le 1er CL et le 2e CL

Tableau n° 38 : Proportion des résultats obtenus des modes littéral et littéraire lors des premiers cercles littéraires »

Tableau n° 39 : Proportion des résultats liés à la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture

Tableau n°40 : Résultats liés aux postures adoptées dans les journaux de lecture

Tableau n°41 : Résultats liés au nombre de postures adoptées par chaque étudiants

Tableau n°42 : Analyse comparative entre les postures adoptées par les étudiants

Tableau n°43 : Résultats des formes de coopérations obtenus des huit cercles littéraires

Tableau n°44 : Résultats liés à l'évolution des formes coopératives dans les trois cercles littéraires

Tableau n°45 : Les résultats obtenus du groupe expérimental (G1) au 1er test

Tableau n°47 : Les résultats obtenus du groupe témoin (G2) au 1er test

Tableau n °48 : Les résultats obtenus du G01 au 2e test

Tableau n°49 : Les résultats obtenus du groupe témoin (G2) au 2e test

Tableau n°50 : Analyse comparative des résultats des deux groupe au 1er test

Tableau n°51 : Analyse comparative indiquant la marge de progression des deux groupes au deux test

Tables des matières

Remerciements	**i**
Dédicace	**ii**
Sommaire	**iii**
Introduction	3
Partie I : Cadre situationnel, théories de la lecture et coopération en classe de langue.	12
Chapitre I : Le cadre situationnel	13
Introduction du chapitre I	14
I.1. L'enseignement du français au secondaire (pré-universitaire) : état des lieux et enjeux	14
I.1.1. Finalités de l'enseignement du français pré-universitaire	15
I.1.2. Qu'en est-il du texte littéraire ?	16
I.2. L'enseignement du français à l'université : état des lieux et enjeux	17
I.2.1. Finalités de l'enseignement du français à l'université	22
I.2.2.Qu'en est-il de l'enseignement du texte littéraire ?	23
I.2.2.1. Qu'en est-il des attitudes ayant présidé à la conception des curricula littéraires?	24
I. 2.2.2. Le texte littéraire dans le système classique	26
I.2.2.3. Le texte littéraire dans le système L.M.D	28
I.3. La classe de littérature et l'enseignement du texte littéraire	28
I.3.1. Le corpus littéraire	29
I.3.2. Pourquoi nos étudiants lisent de moins en moins d'œuvres littéraires complètes en classe ?	30

I.3.3. Pourquoi se contentent-ils du copier-coller lorsqu'il s'agit d'élaborer une fiche de lecture ?	32
I.4. Les pratiques de lecture des étudiants et leurs limites.	32
I.5. Les pratiques des enseignants et leurs limites	33
I.6. Quels sont, donc, les obstacles de la lecture du texte littéraire en classe de langue ?	34
I.7. Le manque d'appropriation	35
Conclusion du chapitre I	36
Chapitre II : De la lecture à la lecture littéraire : fondements théoriques	37
Introduction du chapitre II	38
II.1. De la didactique des langues	38
II.2. A la didactique de la littérature et du texte littéraire	40
II.3. Au commencement était le texte littéraire	41
II.4. Lecture du texte littéraire.	43
II.4.1. Les théories de la lecture	45
II.4.1.1. Les modèles de lecture « unidirectionnels »	46
II.4.1.1.1. Le modèle « du bas vers le haut »	46
II.4.1.1.2. Le modèle « du haut vers le bas »	46
II.4.1.2. Les modèles de lecture interactionnels	46
II.4.1.2.1. Le modèle propositionnel de Kintsh et Van Dijk	47
II.4.1.2.2.Le modèle théorique des schèmes	48
II.4.1.2.3. Le modèle théorique de l'image mentale	49
II.4.1.2.4. Les grammaires de récit	50

II.4.1.2.5. Le modèle interactif de Giasson	50
II.5. Lecture littéraire comme mode de lecture du texte littéraire	52
II.5.1. En amont des théories de la réception	53
II.5.1.1 Hans Robert Jauss et « l'horizon d'attente »	53
II.5.1.2 Wolfgag Iser et la création du lecteur	54
II.5.1.3 Umberto Eco et la coopération interprétative	55
II.5.1.4 Michel Picard et sa théorie du « jeu »	56
II.6. La lecture littéraire	57
II.6.1. Le modèle de Dufays	57
II.6.1.1. La lecture littéraire comme « distanciation »	58
II.6.1.2.La lecture littéraire comme « participation »	58
II.6.1.3. La lecture littéraire comme « va-et-vient »	59
II.6.2. Le modèle de Langer	59
II.6.3. Le modèle heuristique de Canvat	60
II.6.4. Modèle transactionnel de Serge Terwagne Sabine Vanhulle Annette Lafontaine	62
II.6.5. Les postures de lecture chez Dominique Bucheton	64
II.6.6. Le modèle de lecture de Gérard Langlade et Nathalie Nacelle : lecture activité fictionalisante	65
II.7. L'évaluation de la lecture littéraire : difficultés et cadre de références	67
II.7.1. Des difficultés inhérentes aux moyens mobilisés pour évaluer.	68
II.7.2. Que faire ?	70

Conclusion du chapitre II	72
Chapitre III : Des coopérations en classe de langue	73
Introduction du chapitre III	74
III.1. La notion de coopération	74
III.1.1. Fondements théoriques	75
III.1.2. Le conflit cognitif et sociocognitif source d'apprentissage	76
III.1.2.1. L'inférence	77
III.1.2.1.1. Définition	77
III.1.2.1.2. Les catégories d'inférence	78
III.2. La coopération dans les analyses conversationnelles.	78
III.2.1. Le principe de coopération	79
III.2.2. Le principe de pertinence	80
III.2.3. Le principe de sincérité	80
III.3. la coopération en contexte littéraire	81
III.4. La coopération en contexte didactique	84
III.5. Des coopérations autours du texte littéraire	85
III.6. Les types de coopération	85
III.7. Des Activités favorisant la coopération en classe	86
III.7.1. Le cas du cercle littéraire	86
III.7.2. Le cercle littéraire et sa dimension orale	87
III.7.3. Le cas du journal de lecture	90
III.7.4. Le journal de lecture et sa dimension scripturale	91

Conclusion du chapitre III	93
Partie II : Cadre méthodologique, pratiques enseignantes, résultats et discussion	94
Chapitre VI : Le cadre méthodologique de la recherche	95
Introduction du chapitre IV	96
IV.1. Justification de l'approche qualitative	96
IV.2. Le choix de la population	96
IV.3. Le déroulement de l'expérimentation	97
IV.3.1. La pré-expérimentation	98
IV.3.2. L'expérimentation	98
IV.4.Constitution des groupes de discussion	99
IV.5.Tests d'évaluation des habiletés en lecture des deux groupes	99
IV.6.La collecte des données	100
IV.7.Les instruments de collecte des données.	100
IV.7.1.Le questionnaire	101
IV.7.1.1.Principes méthodologiques retenus pour l'analyse du questionnaire	101
IV.7.1.1.1.Les variables qualitatives	101
IV.7.1.1.2.Les variables quantitatives	102
IV.7.1.1.3.Le codage des réponses	103
IV.7.2. Les tests d'évaluation des habiletés en lecture	105
IV.7.2.1. Principes méthodologiques retenus pour l'analyse des deux tests	105

IV.7.3.Les grilles d'observation et d'analyse	105
IV.7.3.1. La grille d'analyse de modes de lecture	106
IV.7.3.2.La grille d'analyse des formes de dynamique interactive produites dans les cercles littéraires	108
IV.7.3.3.La grille d'analyse des postures de lecture adoptée dans les journaux de lecture	109
IV.8. Constitution du corpus	109
IV.8.1. Sources principales	110
VI.8.1.1. 1er ensemble de données	110
VI.8.1.2. 2e ensemble de données	110
IV.8.2. Sources complémentaires	110
IV.8.2.1. Instruments d'analyse des données	111
IV.8.2.1.1. La transcription	111
IV.8.2.1.2. L'observation	112
IV.9. Le découpage et l'arpentage des données	113
IV.9.1. 1e étape de découpage	113
IV.9.2. 2e étape de découpage et arpentage	113
IV.9.3. 3e étape de découpage et arpentage	114
IV.10.Traitement des données recueillies	114
IV.10.1.Analyse quantitative	114
IV.10.2. Analyse qualitative	115
IV.11. Objectifs de la recherche	115
IV.12. Pertinence de notre recherche	116

Conclusion du chapitre IV	118
Chapitre V : Pratiques enseignantes et représentations	119
Introduction du chapitre V	120
V.1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants	120
V.1.1. Choix de la population	120
V.1.2. Contexte et échantillon	121
V.1.3. Présentation du questionnaire	121
V.1.3.1. Profil des enseignants ayant répondu au questionnaire	122
V.1.3.2. Analyse des questions	122
V.1.3.3. Synthèse	142
V.2. Analyse du questionnaire destiné aux étudiants	142
V.2.1. Profil des étudiants	143
V.2.1.1. Pourcentage des étudiants selon la variable « Age »	143
V.2.2.2. Pourcentage des étudiants selon la variable « sexe »	144
V.2.2. Analyse des questions	144
V.2.3.Synthèse	179
Conclusion du chapitre VI	180
Chapitre VI : Résultats et discussion	181
Introduction du chapitre VI	182
VI. Résultats et discussion	183
VI.1. Résultats liés aux modes de lecture	183
VI.1.1.Modes de lecture adoptés dans les cercles littéraires	183

VI.1.2. Les modes de lecture utilisés	186
VI.1.2.1.Analyse comparative entre le 1er Cercle littéraire et 2e Cercle littéraire.	
VI.1.2.2. Analyse comparative de tous les modes de lecture utilisés lors du 1er et 2e cercle littéraire	186
VI.1.2.3. Analyse comparative des modes « *littéral* » et « *littéraire* » lors du 1er et 2e cercle littéraire	188
VI.2. Résultats liés aux stratégies de lecture	190
VI.2.1. Exemples des stratégies utilisées dans les cercles littéraires	139
VI.3. Résultats liés aux postures adoptées dans les journaux de lecture	203
VI.3.1. Analyse des postures adoptées dans les journaux de lecture des étudiants.	204
VI.3.2. Nombre de postures adoptées par chaque étudiant dans les journaux de lecture	205
VI.3.3. Comparaison entre les étudiants adoptant plus de trois postures avec ceux adoptant trois postures ou moins.	207
VI.3.4. Exemples des postures révélées dans les journaux de lecture des étudiants	208
VI.3.4.1.Texte-tâche	208
VI.3.4.2.Texte-action	209
VI.3.4.3.Texte-signe	210
VI.3.4.4. Texte-tremplin	212
VI.3.4.5. Texte-objet	213
VI.4. Résultats lié aux modes de coopération	215

VI.4.1. Les différentes formes de coopération sollicitées dans les cercles littéraires	215
VI.4.2. Analyse des formes de coopération utilisées lors des 1er, 2e et 3e Cercle littéraire	222
VI.5. Résultats liés aux tests des habiletés de lecture	223
VI.5.1. Niveau initial des deux groupes (G1 : groupe expérimental ; G2 : groupe témoin) avant l'expérimentation	224
VI.5.1.1.Niveau initial du groupe expérimental	224
VI.5.1.2.Niveau initial du groupe témoin (G2)	225
VI.5.2. Niveau des deux groupes (groupe expérimental G1 ; groupe témoin G2) après l'expérimentation	226
VI.5.2.1. Niveau du groupe expérimental (G1)	226
VI.5.2.2. Niveau du groupe témoin (G2)	226
VI.5.3. Analyse comparative des résultats des deux groupes	227
VI.5.3.1. Analyse comparative des résultats des deux groupes au 1er test	227
VI.5.3.2. Analyse comparative des résultats des deux groupes au 2 test	228
Conclusion du chapitre VI	231
Conclusion générale	232
Bibliographie	239
Index des notions clés	250
Glossaire	255
Liste des figures	262

Liste des tableaux	264
Table des matières	267
Annexes	278
Annexe 1 (questionnaire destiné aux enseignants)	279
Annexe 2 (questionnaire destiné aux étudiants)	281
Annexe 3 (1er test de lecture)	283
Annexe 4 (2e test de lecture)	287
Annexe 5 (Réponse d'un étudiant au 1er test de lecture)	291
Annexe 6 (Réponse d'un étudiant au 2e test de lecture)	293
Annexe 7 (Exemple d'un journal de lecture Et Bac)	295
Annexe 8 (Exemple d'un journal de lecture Et Far)	297
Annexe 9 (Exemple d'un journal de lecture Et Sam)	300
Annexe 10 (Exemple d'un journal de lecture Et AEK	305
Annexe 11 (Exemple d'un journal de lecture Et Rab	307
Annexe 12 Exemple d'un cercle littéraire (1e séance)	312
Annexe 13 Exemple d'un cercle littéraire (2e séance)	313
Annexe 14 Grille d'évaluation des modes de lecture	314
Annexe 15 Grille d'évaluation des journaux de lecture	315
Annexe 17 Les séances des cercles littéraires transcrites	317

Annexes

Annexe N°01

ENS 17

Questionnaire destiné aux enseignants

1- **Comment jugez-vous le niveau de vos étudiants ?**

[ ] Bon
[ ] Excellent
[X] Moyen
[ ] Faible

2- **Qu'est ce que c'est pour vous lire ?**

c'est comprendre la portée sémantique d'un texte

3- **Si vous travaillez la littérature en classe, quel sera votre choix d'auteur / d'ouvrages ? Pourquoi vous les avez choisis?**

J'ai présenté des auteurs algériens généralement ces derniers pour la raison qu'ils expliquent le mode de vie algérien tout en utilisant la FLE. (écrire)

4- **Quel type de textes littéraires vous privilégiez dans vos pratiques de classe ?**

[X] Roman
[ ] Conte
[ ] Poème
[X] Nouvelle
[ ] Théâtre

les textes doivent être variés et appartenir à l'ensemble de la composante de la littérature.

5- **Quelle définition donneriez-vous au texte littéraire ?**

le texte littéraire est un texte qui amène le lecteur et qui le pousse à la réflexion sur soi

6- **Il vous semble utile et nécessaire d'enseigner le texte littéraire en classe** (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

[X] Pour la formation culturelle de l'apprenant
[X] Pour illustrer la richesse de la langue étrangère
[ ] Pour l'apprentissage lexical de la langue
[X] Pour L'analyse purement littéraire.
Autres..... le texte littéraire fait avancer la société avancer le mode de vie et exister une culture.

7- **Selon vous quel est le rôle du texte littéraire ?**

[ ] C'est une option de document authentique parmi d'autres.
[ ] Sa lecture est l'aboutissement de l'apprentissage de la langue étrangère.
[ ] C'est une grande source lexicale et de structures de la langue.
[X] Pour éveiller le goût / l'intérêt de la lecture.
[ ] Il favorise des interactions entre les apprenants en classe.
[ ] Il ouvre un espace à des réflexions sur la langue.
[ ] Pour l'entraînement des stratégies de lecture.
[ ] Il présente le modèle de la langue étrangère.
[ ] Pour des moments de détente ou de pause d'autres activités en classe.
[X] Pour déclencher des activités de production écrite.
[ ] Pour déclencher des activités de production orale.

[ ]Autre, précisez..... faire de l'homme un honnête homme (homme complet) (lettré)

8- **Quel type d'activités proposez-vous pour enseigner le texte littéraire ?**
[ ] Questions ouvertes de compréhension globale
[x] Questions de choix multiples de compréhension globale
[x] Reconstitution du texte littéraire
[ ] Repérage lexical
[x] Proposition de débat
[x] Réécriture et / ou reformulation
[ ] Pas de consigne

9- **Comment vous travaillez le texte littéraire en classe ?**
(Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)
[ ] Lecture individuelle
[x] Lecture par pairs, par petits groupes
[ ] Lecture conduite par l'enseignant(e)
[x] Questions à choix multiples (à l'écrit)
[ ] Questions ouverte
[ ] Débat
[x] Production écrite – résumé
[ ] Production écrite – commentaire
[x] Production écrite – critique
[x] Production écrite – réécriture
[ ] Autres. Lesquelles ?
..... lire et resumer sous forme de fiche de lecture
..... le roman ou la nouvelle .....

10- **Comment vous évaluez les activités de lecture littéraire ? À l'aide de** quels **critères?** *(Vous pouvez cocher plusieurs options.)*
[x] Par la production orale de l'apprenant
[x] Par la production écrite de l'apprenant
[x] Par la participation / engagement dans l'activité
[ ] Vous ne les évaluez pas
[ ] Un autre critère. Lequel ?..... evaluer aussi la lecture par le biais des citations donnés par le lecteur

11- **Introduisez-vous en classe le cercle littéraire et le journal de lecture pour enseigner le texte littéraire?**
[x] oui [ ] non

12- **Si oui. Dites comment vous les exploitez en classe ?**
..... 1: faire écrire de petits Textes qu'on assemble sous forme de journal et que la classe édite .....

13- **Si non. Dites pourquoi ?**
.....
.....

14- **Si vous avez introduit ce genre d'activités en classe, quelle était la réaction de vos étudiants?**
..... plutôt bonne. Ils ont apprécié cette activité .....
..... et ils ont aimé que l'on les refasse .....
.....

Merci de votre coopération

Annexe N°02

E47

Questionnaire destiné aux étudiants

Age : 21 ans
Sexe : F
Diplôme préparé : licence

1) Avez-vous choisi cette licence de FLE ?
   - [x] oui
   - [ ] non

2) Comment jugez-vous votre niveau en français ?
   - [ ] Excellent
   - [x] Bon
   - [ ] Moyen
   - [ ] Faible

3) Est-il suffisant pour comprendre les textes littéraires ?
la compréhension des textes littéraires requiert un niveau assez élevé en langue française

4) Quels modules vous intéressent-ils le plus dans votre cursus?
   - [x] Modules littéraires
   - [x] Modules non-littéraires

Mon niveau m'aide moyennement à comprendre les textes

5) Citez quelques modules prenant en charge la lecture des textes littéraires ?
Auteurs français, approche des textes, lecture critique, texte et Histoires

6) Ces modules vous permettent-ils de comprendre les textes littéraires ?
   - [x] oui
   - [x] non

7) Pourquoi à votre avis ?
Car grâce à ces quelques modules, nous arrivons à mieux cerner un texte littéraire, et à le lire de manière plus approfondie autrement dit entre les lignes

8) Combien de livres (textes littéraires) lisez-vous pendant une année ?
   - [ ] Tous les quinze jours
   - [ ] Tous les trente jours
   - [ ] Tous les trois mois

Autres : Pendant les vacances (1 roman)

9) Pouvez-vous donner le titre du dernier livre que vous avez lu ?
L'Ecume des Jours (Boris Vian)

10) Qu'est ce que vous avez apprécié ? → manière que l'auteur a choisi de
J'ai aimé la représenter la maladie d'un personnage
grâce une métaphore. J'ai trouvé cela très symbolique et beau à la fois

11) Les textes littéraires sont-ils difficiles à comprendre ?
   - [x] Oui
   - [x] Non

12) Si oui, pouvez-vous situer cette difficulté ?
   - [x] le vocabulaire utilisé par l'auteur est difficile
   - [ ] la syntaxe employée est difficile
   - [ ] les questions de l'enseignant sont difficiles
   - [ ] la méthode ne vous permet-elle pas de mieux lire

Autres : le niveau linguistique peut être source d'incompréhension d'un texte littéraire

13) Quand l'enseignant explique, prenez-vous des notes ?

☐ Non

☒ Oui, lesquelles... concernant le roman... notions littéraires ... ou quelques détails qui ont pu m'échapper sur un roman ... ou une notion ou autre...

14) Est-ce que l'explication de l'enseignant vous aide à mieux comprendre les textes ?

☒ Oui

☐ Non

Pourquoi ? Peut être qu'un étudiant était parti sur une idée "fausse" ... et l'enseignant va rectifier le tire en orientant son étudiant vers un point plus claire et juste...

15) Est-ce que l'explication de l'enseignant vous donne envie de lire d'autres textes littéraires ?

☒ Oui

☐ Non

16) Lisez-vous d'autres textes littéraires que ceux du programme ?

☒ Oui

☐ Non

17) Si vous étiez enseignant (e) comment aimeriez-vous enseigner le texte littéraire ?

... En allant du simple au compliqué..., Du clair à l'ambigüe ... de l'implicite vers l'explicite...

18) Quels seraient vos objectifs ?

... Mes objectifs seraient que mes étudiants adoptent l'attitude d'un ... lecteur critique devant un tel ou tel texte... Et qu'ils arrivent à soulever l'ambiguïté qu'ils trouvent dans les textes littéraires

19) Quelles définition donneriez-vous au texte littéraire ?

... Un texte littéraire est un texte Profond, qui a besoin d'être lu ... de manière attentive et profonde (entre les lignes)

Merci pour coopération

ANNEXE N°03

1er Test de lecture

Texte :

De la barricade, dont il était encore assez prés, on osait lui crier de revenir, de peur d'appeler l'attention sur lui. Sur un cadavre, qui était un caporal, il trouva une poire à poudre.

- Pour la soif, dit-il, en la mettant dans sa poche.

Au moment où Gavroche débarrassait de ses cartouches un sergent gisant prés d'une borne, une balle frappa le cadavre.

- Fichtre ! dit Gavroche. Voilà qu'on tue mes morts.

Une deuxième balle fit étinceler le pavé à côté de lui. Une troisième renversera son panier. Gavroche regarda et vit que cela venait de la banlieue. Il se dressa tout droit, debout, les cheveux au vent, les mains sur les hanches, l'œil fixé sur les gardes nationaux qui tiraient, et il chanta :

On est laid à Nanterre,

C'est la faute à Voltaire

Et bête à Palaiseau,

C'est la faute à Rousseau.

Puis ramassa son panier, y remit, sans en perdre une seule, les cartouches qui en étaient tombées, et, avançant vers la fusillade, alla dépouiller une autre giberne. Là une quatrième balle le manqua encore. Gavroche chanta :

Je ne suis pas notaire,

C'est la faute à Voltaire,

Je suis petit oiseau,

C'est la faute à Rousseau.

Une cinquième balle ne réussit qu'à tirer de lui un troisième couplet :

Joie est mon caractère,

C'est la faute à Voltaire,

Misère est mon trousseau,

C'est la faute à Rousseau.

Cela continua ainsi quelque temps. Le spectacle était épouvantable et charmant. Gavroche fusillé, taquinait la fusillade. Il avait l'air de s'amuser beaucoup. C'était le moineau becquetant les chasseurs. Les gardes nationaux et les soldats riaient en l'ajustant (…).

Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traitre que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet. On vit Gavroche chanceler, puis il s'affaissa. Tout la barricade poussa un cri ; Gavroche n'était tombé que pour se redresser : il resta assis sur son séant, un long filet de

sang rayait son visage, il éleva ses deux bras en l'air, regarda du côté d'où était venu le coup, et se mit à chanter :

Je suis tombé par terre,

C'est la faute à Voltaire,

Le nez dans le ruisseau,

C'est la faute à Rousseau.

Il s'acheva point. Une seconde balle du même tireur l'arrêta court. Cette fois, il s'abattit la face contre le pavé, et ne remua plus. Cette petite grande âme venait de s'envoler.

Vitor HUGO*, Les Misérables*, cinquième partie, Livre I, « La guerre entre quatre murs »

Chapitre XI » Gavroche dehors »

Questions :

1- Qui a écrit l'histoire ?
……

2- Qui raconte l'histoire ?
……

3- Quel est le statut du narrateur dans le texte ? Est-il un narrateur :
( ) Absent

( ) un personnage témoin

( ) un personnage principal

Justification :
……
……

4- Quelles est la focalisation (la plus dominante) adoptée par le narrateur ?
……..

5- Quel est le personnage principal, comment s'appelle-t-il ?
……..

6- Le personnage principal est :
( ) Un homme

( ) Un enfant

( ) Une femme

Justification :
……
……

7- Quelles sont les armes utilisées par les combattants ?
( ) Des lances

( ) Des arcs

( ) Des fusils

Justification :

……
……

8- Cette bataille se déroule pendant :
( ) Pendant une guerre entre deux pays

( ) Une révolution

( ) Une dispute

9- A quel camp le personnage appartient-il ?
( ) Les gens de la barricade

( ) Les gardes nationaux et les soldats

10- Que fait le personnage principal ?
( ) Il se promène dans la rue

( ) Il ramasse les cartouches

( ) Il joue avec ses amis

Justification :

……
……

11- Complétez le tableau par les idées données ci-dessous ?
(elle manqua le personnage/ elle réussit à tirer de lui le chant révolutionnaire/ elle toucha son panier/ elle toucha la terre/ elle toucha le sergent/ elle toucha encore une fois le personnage ne le laissant point le couplet/ elle toucha et fit tomber le personnage)

Arme	Action
➢ Première balle	…….....
➢ Deuxième balle	……
➢ Troisième balle	……
➢ Quatrième balle	……
➢ Cinquième balle	…….
➢ Une balle ajustée	…….
➢ Une seconde balle	……

12- Proposez un titre au texte ?

……..

13- Dites en quelques lignes, ce que vous avez aiméet ce que vous avez compris ?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Annexe N°04

Le 2e test

Le dernier jour d'un condamné

Condamné à mort !

Voilà cinq semaines que j'habite avec cette pensée, toujours seul avec elle, toujours glacé de sa présence, toujours courbé sous son poids !

Autrefois, car il me semble qu'il y a plutôt des années que des semaines, j'étais un homme comme un autre homme. Chaque jour, chaque heure, chaque minute avait son idée. Mon esprit, jeune et riche, était plein de fantaisies. Il s'amusait à me les dérouler les unes après les autres, sans ordre et sans fin, brodant d'inépuisables arabesques cette rude et mince étoffe de la vie. C'étaient des jeunes filles, de splendides chapes d'évêque, des batailles gagnées, des théâtres pleins de bruit et de lumière, et puis encore des jeunes filles et de sombres promenades la nuit sous les larges bras des marronniers. C'était toujours fête dans mon imagination. Je pouvais penser à ce que je voulais, j'étais libre.

Maintenant je suis captif. Mon corps est aux fers dans un cachot, mon esprit est en prison dans une idée. Une horrible, une sanglante, une implacable idée ! Je n'ai plus qu'une pensée, qu'une conviction, qu'une certitude condamné à mort !

Quoi que je fasse, elle est toujours là, cette pensée infernale, comme un spectre de plomb à mes côtés, seule et jalouse, chassant toute distraction, face à face avec moi misérable, et me secouant de ses deux mains de glace quand je veux détourner la tête ou fermer les yeux. Elle se glisse sous toutes les formes où mon esprit voudrait la fuir, se mêle comme un refrain horrible à toutes les paroles qu'on m'adresse, se colle avec moi aux grilles hideuses de mon cachot ; m'obsède éveillé, épie mon sommeil convulsif, et reparaît dans mes rêves sous la forme d'un couteau.

Je viens de m'éveiller en sursaut, poursuivi par elle et me disant : Ah ! Ce n'est qu'un rêve ! Hé bien ! Avant même que mes yeux lourds aient eu le temps de s'entre ouvrir assez pour voir cette fatale pensée écrite dans l'horrible réalité qui m'entoure, sur la dalle mouillée et suante de ma cellule, dans les rayons pâles de ma lampe de nuit, dans la trame grossière de la toile de mes vêtements, sur la sombre figure du soldat de garde dont la giberne reluit à travers la grille du cachot, il me semble que déjà une voix a murmuré à mon oreille : Condamné à mort !

Victor Hugo ; 1829, P 39

<u>Les questions</u>

1- Ce texte est l'incipit (le début) d'un roman intitulé « Le dernier jour d'un condamné », il est sous forme :

[ ] d'explication explicative

[ ] in média res

[ ] de dévoilement progressif

Justification :……

……

……

2- Qui a écrit
l'histoire ?.....

3- Qui raconte
l'histoire ?.....

4- A qui renvoie le pronom « je » dans le texte ?

[ ] A l'auteur

[ ] Au narrateur

5- Quel est le statut du narrateur dans le texte ? Est-il un narrateur :

[ ] absent

[ ] un personnage témoin

[ ] un personnage principal

justification……

……

6- Le narrateur est :

[ ] un policier

[ ] un juge

[ ] un prisonnier

Justification……
……

……

7-Quelle focalisation adopte le narrateur ? justifiez votre réponse.

……
……

8-Le narrateur est accablé par l'idée de la mort. Relevez du texte l'expression qui le montre.

……

……

9- Le narrateur oppose deux moments de sa vie. Celui du présent et celui du passé.

A chaque sentiment associez l'expression qui le justifie.

Passé (analepse)	Présent
Joie de vivre……	Souffrance :……
……	……
Liberté :……..	Captivité :……
……	……

10-A partir du texte, relevez les mots ou les expressions (03 au minimum) qui renvoient au champ lexical des mots ci-dessous

La mort

……

La peur et l'angoisse

……

La souffrance

……

La prison

……

11- Pour retrouver le plan du texte, reliez, par flèche, le titre à son paragraphe.

Paragraphe	Titre
1er §	Souvenir du passé.
2e §	Attente depuis cinq semaines.
3e §	Description abstraite de la cellule.
4e §	Esprit et corps en prison.
5e §	Peur de la mort ; elle l'obsède.
6e §	Condamnation à mort.

12- Si vous étiez à la place de l'écrivain, quelle fin proposeriez-vous à cette histoire ? Pourquoi ?.....

……

……

……

……

……

……

……

……

13- Dites en quelques lignes ce que vous avez aimé et ce que vous avez compris ?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Annexe N°05

Réponse d'un étudiant au 1er test

1- Qui a écrit l'histoire ?

Voltaire/ victore hugo

2- Qui raconte l'histoire

Gavroche

3- Quel est le statut du narrateur dans le texte ? Est-il un narrateur :

[ ] Absent

[x] Un personnage témoin

[ ] Un personnage principal

Justification parce que il raconte des évennement passé ex : Il avait l'air de s'amuser beaucoup

4- Quelle est la focalisation (laplus dominante) adoptée par le narrateur ?

Focalisation interne ex : il était encore assez près et utilise l'imparfai

5- Quel est le personnage principal, comment s'appelle-t-il ?

Le personnage principal c'est Gavroche

6- Le personnage principal est :

[ ] Un homme

[x] Un enfant

[ ] Une femme

Justification il finit par atteindre l'enfant feu Follet

7- Quels sont les armes utilisées par les combattants ?

[ ] Des lances

[ ] Des arcs

[x] Des fusils

Justification ex : Gavroche fusillé ; la quinait la fusillade .

8- Cette bataille se déroule pendant :

[ ] Une guerre entre deux pays

[x] Une révolution

[ ] Une dispute

9- A quel camp le personnage principal appartient-il ?

[x] Les gens de la barricade

[ ] Les gardes nationaux et les soldats

E18

10-Que fait le personnage principal ?

[X] Il se promène dans la rue

[X] Il ramasse les cartouches

[ ] Il joue avec ses amis

Justification. Gavroche se promenait dans les cartouches un argent qui avait pris d'une bonne ... etc

11-Complétez le tableau par les idées données ci-dessous.

(Elle manqua le personnage/Elle réussit de tirer de lui le chant révolutionnaire/ Elle toucha son panier /Elle toucha la terre /Elle toucha le sergent / Elle toucha encore une fois le personnage ne le laissant terminer point le couplet /Elle toucha et fit tomber le personnage.

Arme	Action
➢ Première balle	Elle toucha la terre
➢ Deuxième balle	Elle toucha le sergent
➢ Troisième balle	Elle toucha son panier
➢ Quatrième balle	Elle toucha encore une fois le personnage ... etc
➢ Cinquième balle	Elle manqua le personnage
➢ Une balle ajustée	Elle réussit de tirer de lui le chant ... etc
➢ Une seconde balle	Elle toucha et fit tomber le personnage.

12-Proposez un titre au texte ?

Les misérables

13-Dites en quelques lignes ce que vous avez aimé et ce que vous avez compris ?

J'aime le courage de Gavroche parce que il a lutté les soldats pour aider son payé. Mais malheureusement il a mort et ensuite la misérables c'est un roman très bon il a raconté sur la révolution et le courage des gens qui n'ont pas de payé

Merci pour votre coopération.

Annexe N°06

Réponse d'un étudiant au 2e test

Les questions

1- Ce texte est l'incipit (le début) d'un roman intitulé « Le dernier jour d'un condamné », il est sous forme :
[ ] d'explication explicative
[x] in média res
[ ] de dévoilement progressif
Justification : car...et nous plonge...en plein dans le mil...
...c'est à dire...au...Coeur...de l'action.....
2- Qui a écrit l'histoire ?...c'est Victor Hugo.....
3- Qui raconte l'histoire ?...c'est le narrateur.....
4- A qui renvoie le pronom « je » dans le texte ?
[ ] A l'auteur
[x] Au narrateur
5- Quel est le statut du narrateur dans le texte ? Est-il un narrateur :
[ ] absent
[ ] un personnage témoin
[x] un personnage principal
Justification «...je...suis...captif...mon...corps...est...aux...fers...dans...un
.....cachot...mon...esprit...est...en...prison...dans...une...idée.....»
6- Le narrateur est :
[ ] un policier
[ ] un juge
[x] un prisonnier
Justification «...Mon...corps...est...aux...fers...dans...un...cachot.....je
n'ai...plus...qu'une...pensée...qu'une...conviction...qu'une...seule...idée
...condamné...à...mort...»
7- Le narrateur est accablé par l'idée de la mort. Relevez du texte l'expression qui le montre.
« ...je...veux...de...m'...exprimer...en...suivant...pour...quoi...par...être...et...me
disant : Ah ! ...ce...n'est...qu'un...rêve...il...me...semble...même...que...condamné...à
8- Le narrateur oppose deux moments de sa vie. Celui du présent et celui du passé. mort »
A chaque sentiment associez l'expression qui le justifie.

Passé (analepse)	Présent
Joie de vivre...Mon...esprit...jeune et riche...était...plein...de...fantaisie	Souffrance :...Mon...corps...Humains, toujours...seul...avec...ses...pensées...de...malheur, toujours...enfermé...dans...son...monde.
Liberté :...c'était...toujours...fêté...dans...mon...imagination...je...pouvais...penser...à...ce...que...je...voulais...j'étais...libre.	Captivité :...Maintenant...je...suis...captif...Mon...corps...est...aux...fers...dans...un...cachot...mon...esprit...est...en...prison...dans...une...idée.

9-A partir du texte, relevez les mots ou les expressions (03 au minimum) qui renvoient au champ lexical des mots ci-dessous

La mort
.....un...spectre.....esprit.....

La peur et l'angoisse
.....glacé de la présence... mon esprit grandissait la fuite.
La souffrance
.....pensée infernale horrible réalité.....
La prison
.....cachot... aux grilles hideuses... captif.

10- Pour retrouver le plan du texte, reliez, par flèche, le titre à son paragraphe.

Paragraphe	Titre
1er §	Souvenir du passé.
2e §	Attente depuis cinq semaines.
3e §	Description abstraite de la cellule.
4e §	Esprit et corps en prison.
5e §	Peur de la mort ; elle l'obsède.
6e §	Condamnation à mort.

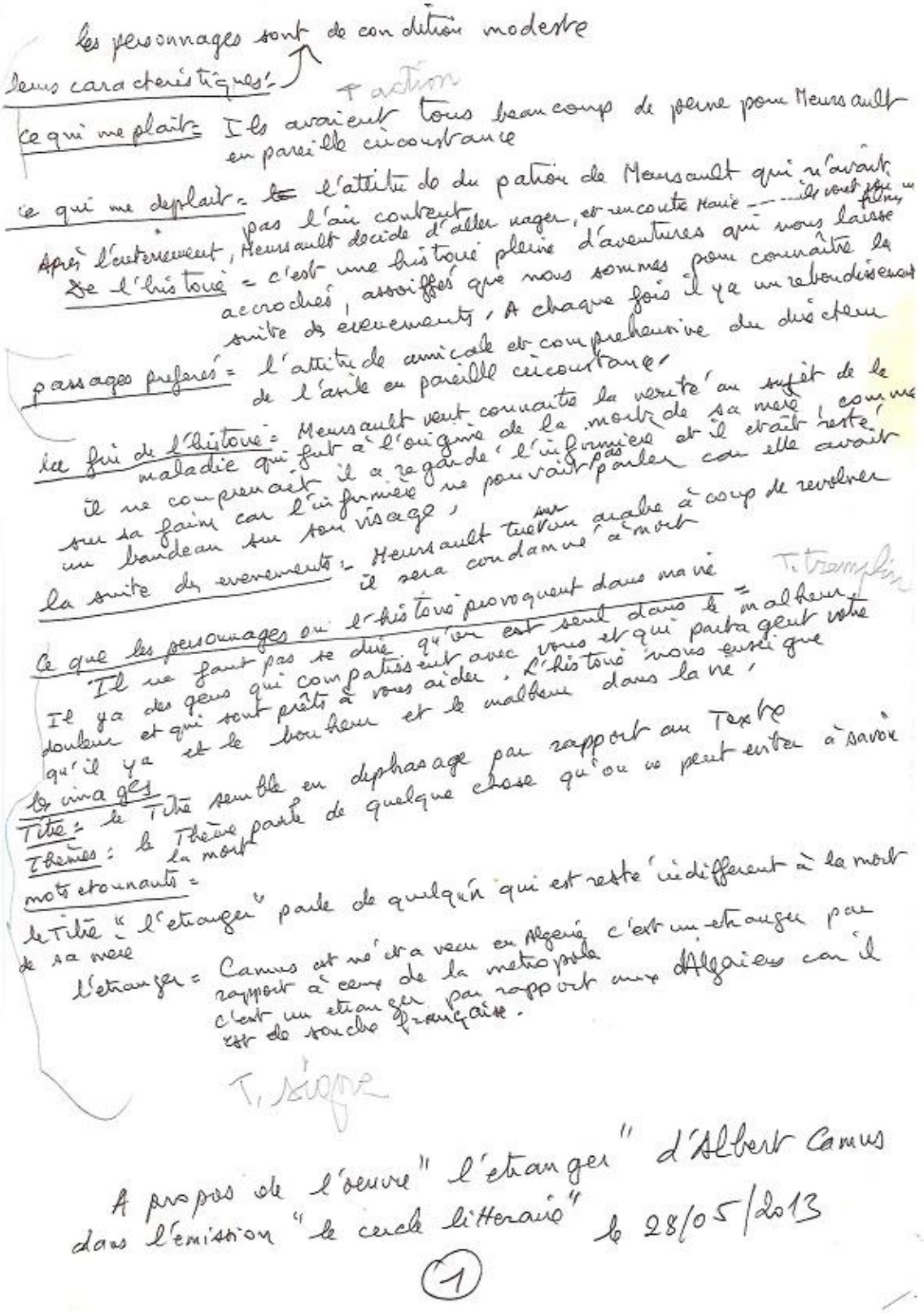
12- Dites en quelques lignes ce que vous avez aimé et ce que vous avez compris ?

.....
.....Ce que j'ai apprécié ce sont les images que Victor Hugo a su créer. Grâce des états d'âme d'un condamné à mort : la peur et l'angoisse qui ravage ses pensées, face à cette terrible réalité arrivant à il ne veut perdre ; nostalgique à la possibilité de vivre d'autre fois qui lui font dire qu'il n'a pas assez profiter ... c'était trop court pour être!.....
.....
.....Oh, un moment étonné, j'ai senti une boule d'angoisse l'auteur et son message ont bien atteint le but. Un tableau chargé d'émotions que j'ai ressenti cette chercheur et même la peur d'être le condamné pourrait la traverser.....
.....
.....
.....
.....

- Merci -

Annexe N°07

Exemple d'un journal de lecture ET Bac


Les personnages sont de condition modeste
leurs caractéristiques:
ce qui me plait: Ils avaient tous beaucoup de peine pour Meursault en pareille circonstance
ce qui me déplait: l'attitude du patron de Meursault qui n'avait pas l'air contrarié
Après l'enterrement, Meursault décide d'aller nager, et rencontre Marie
De l'histoire = c'est une histoire pleine d'aventures qui nous laisse accrochés, assoiffés que nous sommes pour connaître la suite des événements, A chaque fois il y a un rebondissement
passages préférés = l'attitude amicale et compréhensive du directeur de l'asile en pareille circonstance
La fin de l'histoire = Meursault veut connaître la vérité au sujet de la maladie qui fut à l'origine de la mort de sa mère comme il ne comprenait il a regardé l'infirmière sur sa faim car l'infirmière ne pouvait pas parler car elle avait un bandeau sur son visage,
la suite des événements = Meursault tue un arabe à coup de revolver il sera condamné à mort
Ce que les personnages ou l'histoire provoquent dans ma vie
Il ne faut pas se dire qu'on est seul dans le malheur
Il y a des gens qui compatissent avec vous et qui pourront vous aider, l'histoire nous enseigne qu'il y a et le bonheur et le malheur dans la vie,
Les images
Titre = le Titre semble en déphasage par rapport au Texte
Thèmes = le Thème parle de quelque chose qu'on ne peut entrevoir à savoir la mort
mots étonnants =
le Titre "l'étranger" parle de quelqu'un qui est resté indifférent à la mort de sa mère
l'étranger = Camus est né et a vécu en Algérie c'est un étranger par rapport à ceux de la métropole c'est un étranger par rapport aux Algériens car il est de souche française.
T. Tremplin
T. Rouge
A propos de l'œuvre "l'étranger" d'Albert Camus
dans l'émission "le cercle littéraire" le 28/05/2013
(1)

Le nom du personnage principal doit evoquer le meurtre sous l'effet du soleil. Meur – Sault = Meur veut dire meurtre et Sault veut dire le soleil,

Meursault est naïf, il ne veut pas se conformer à la société, il a été condamné par ce qu'il refuse de jouer le jeu, T.A

Il element perturbateur = Meursault tire à coup de revolver sur l'arabe et le tue de cinq balles. Par la suite Meursault sera condamné.

T. signifié

Il voulait prendre à temoin le soleil, en voulant lui dire que c'est lui, l'arabe qui voulait me tuer, en tirant le premier une arme blanche. Cela montre la disproportion des armes utilisées, le revolver contre le couteau, la superiorité de l'europeen sur l'arabe le desir de se venger, de se combattre de l'arabe ce qui laissait prefigurer par la suite la revolte des arabes.

C'est une oeuvre complexe que celle de "l'etranger" qui pose de nombreuses questions, et les grandes oeuvres se reconnaissent à ce qu'elles debordent tous les commentaires qu'elles provoquent. C'est aussi seulement qu'elles peuvent nous combler = en laissant toujours, derrière chaque porte, une autre porte ouverte. »

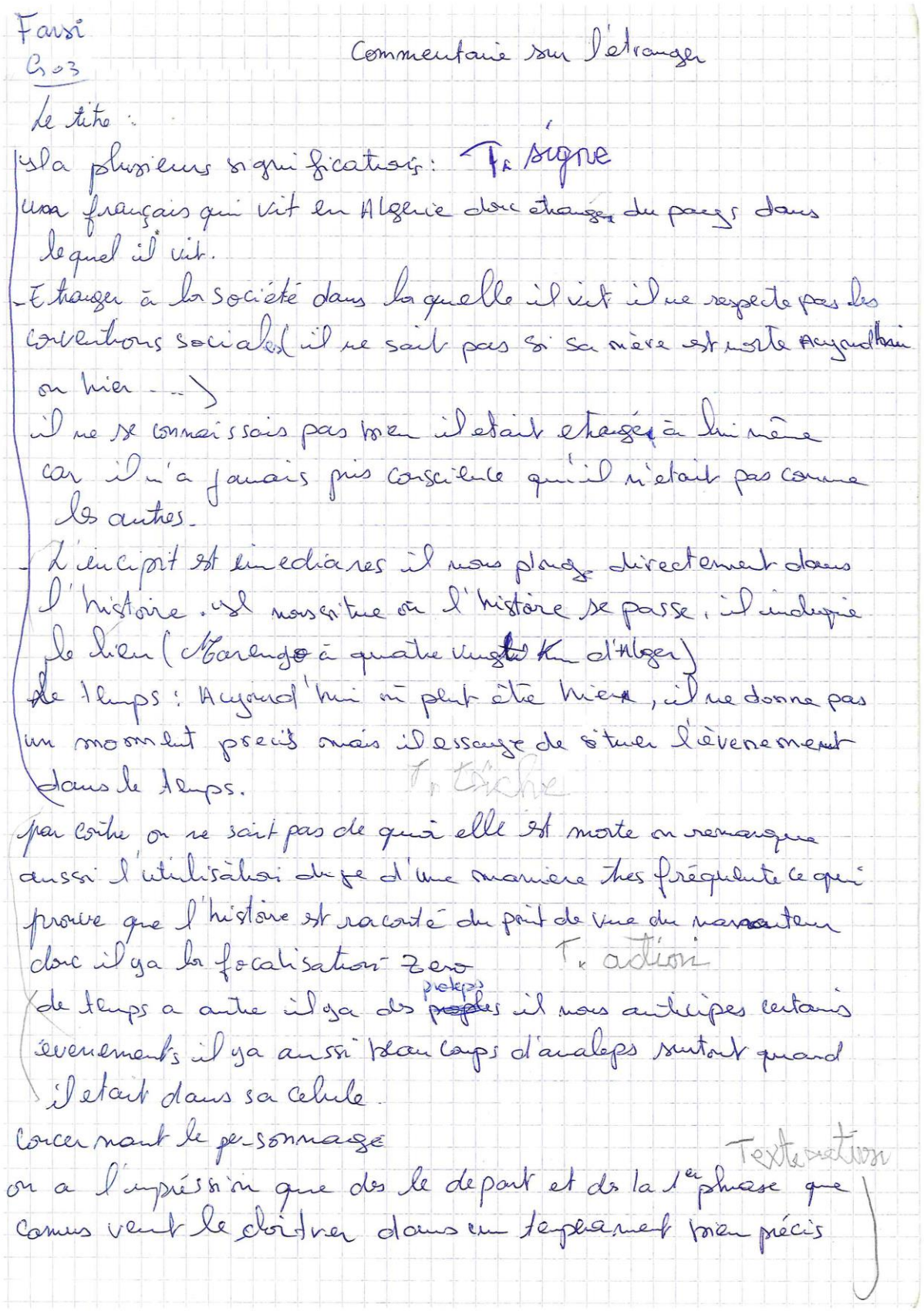
T. objet

(2)

BAKLI
MOURAD
Classe = 3ème A
Groupe = 04

Annexe N°08

Exemple d'un journal de lecture Et Far


Farsi
Ch 03

Commentaire sur l'étranger

Le titre :
Il y a plusieurs significations : T. signe
Un français qui vit en Algérie donc étranger du pays dans lequel il vit.
- Etranger à la société dans laquelle il vit il ne respecte pas les conventions sociales (il ne sait pas si sa mère est morte aujourd'hui ou hier ...)
il ne se connaissais pas bien il était étranger à lui même car il n'a jamais pris conscience qu'il n'était pas comme les autres.
- L'incipit est in medias res il nous plonge directement dans l'histoire. Il nous situe où l'histoire se passe, il indique le lieu (Marengo à quatre vingts km d'Alger)
Le temps : Aujourd'hui ni plus ni moins hier, il ne donne pas un moment précis mais il essaye de situer l'événement dans le temps. T. tâche

par cette on ne sait pas de qui elle est morte on remarque aussi l'utilisation de je d'une manière très fréquente ce qui prouve que l'histoire est racontée du point de vue du narrateur donc il y a la focalisation zero T. action
de temps à autre il y a des prolepses il nous anticipes certains événements il y a aussi beaucoup d'analepses surtout quand il était dans sa cellule.
Concernant le personnage Textuation
on a l'impression que dès le départ et dès la 1ère phrase que Camus veut le définir dans un tempérament bien précis

qui est l'absurdité (indifference - froideur - pas conforme à la société). Il donne des phrases courtes et brèves même le vocabulaire utilisé est sec (vocabulaire juridique) → affaire classé T. objet
le prénom donné au personnage principal meursault
meurt/ mort autre signification moins : les mêmes dans
sault/ sol
une société (différence des autres)

- Il tente de montrer que c'est quelqu'un qui vit dans l'indifférence totale qui refuse de communiquer et qui est renfermé T. 8
Alors que c'est critères peuvent être une tentative de communication
une sensation
il voulait transmettre peut être un de malaise. On remarque qu'il
parlait pas beaucoup sur sa mère sauf qu'elle n'était
pas bavarde ce qui nous pousse à supposé que le courant ne
passer pas entre lui et sa mère. Malgrés cela d'après notre interprétation le personnage reste toujours humain il a de l'affection
pour sa mère il dit « maman », une relation entre mère
enfant est toujours fusionnel; il aime sortir avec sa copine.
Il fait des week-end avec ses amis; il aime la mer le
soleil pour cela il préfère rester en Algérie plutôt que de
partir en France ce qui prouve qu'il n'est pas si indifférent
et de pourvue de sentiment que l'on le croit.

Quant à la relation entre Meursault et camus nous remarquons que
camus vit quelque part dans meursault, les deux n'avaient pas
de père il parle de la mort dans cette histoire par ce qu'il avait
des problèmes de santé dans son jeune âge (tuberculose)
il avait peur de la mort.

= Ce n'est qu'a la fin que meursault avait pris conscience qu'il
était partout étranger à lui même car il ne savait pas qu'il
n'était pas comme les autres jusqu'à ce qu'il soit condamné

pour ne pas avoir plaidé sa mère plutôt que d'avoir commis un crime
plus précisément lors de l'audience : l'interrogatoire n'avait
rien avoir avec le crime le magistrat ne m'a même demandé
l'identité du propriétaire de l'arme pas

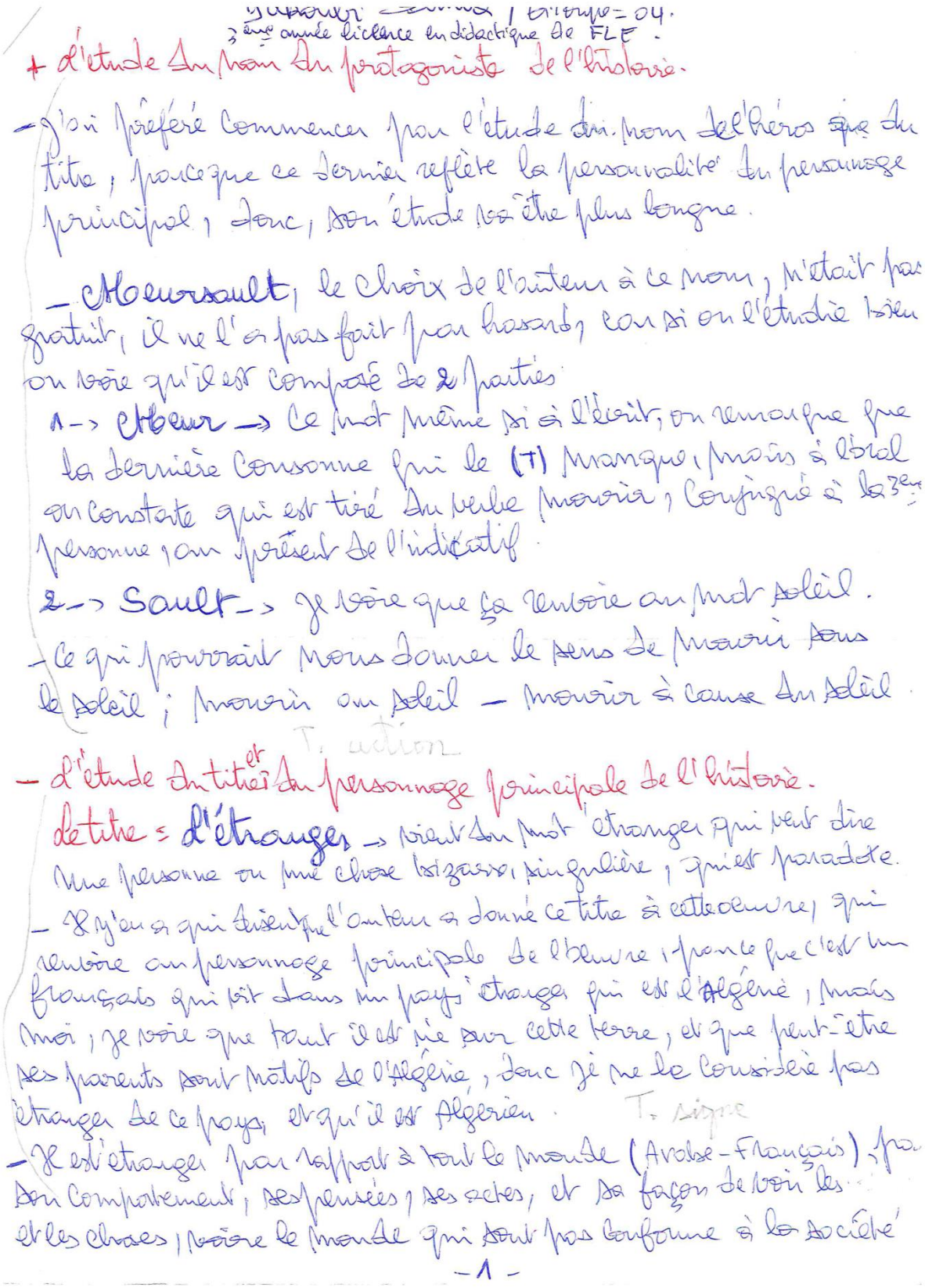
la question que je me pose à la fin est-ce que pour
certains c'est la société qui est absurde le fait de rejeter
quelqu'un qui n'est pas conforme. ou c'est ceux qui est absurde le fait que il (n'est) ne soit pas comme
pas les autres?

T. tremplin

- action

Annexe N°09

Exemple de journal de lecture Et Sam



où il vit, donc il est rejeté par cette dernière parce qu'il refuse ce qu'elle lui impose.
- donc le titre est référentiel, parce qu'il renvoie directement au texte, parce qu'on parle de l'étrangeté du comportement du personnage principal. par rapport
- il était indifférent à la société.
- l'étranger veut dire quelqu'étrange qui veut dire, une personne ou une chose bizarre, singulière,
- donc, ce titre est référentiel: parce qu'il renvoie directement au texte, on parle de l'étrangeté du comportement de Meursault, parce qu'il rejet froidement la mauvaise nouvelle de la mort de sa mère, en recevant un TLG « Aujourd'hui, maman est morte, ou peut-être hier, je ne sais pas, j'ai reçu un TLG de l'asil— » c'était enterré hier »; il ne savait même pas la date exacte de sa mort, et comment ça était, ça prouve que cela fait longtemps qu'il ne l'a pas visité, et pendant ses funérailles il prend du repos. Traction
- il a même dit que sa visite lui prenait son dimanche, ça révèle son égoïsme envers l'être le plus chère dans le monde
- Avant son départ à l'asile, il a pris son temps pour déjeuner, en pensant au retour le lendemain.
- c'est l'administration qui s'est occupé de l'enterrement, lui a assisté comme un étranger.
- Il n'a pas pleuré sa mère.
- On lui a demandé à 2 fois, s'il veut voir sa mère pour la dernière fois, il répond que Non, le concierge lui demande pourquoi, il répond « je ne sais »
- l'employé des pompes funèbres lui demande si sa mère était vieille il lui répond « comme ça »
- le patron aussi demande son âge, il dit « soixante dix années »; il ne connaissait même pas l'âge exacte de sa mère.

- Juste après l'enterrement, il est retourné chez-lui et a beaucoup dormi : « Et ma joie quand l'obus est entré dans la nuit de lumière d'Alger et que j'ai pensé que j'allais me coucher et dormir pendant 12 heures »

- Le lendemain de l'enterrement de sa mère, il va à la plage où il rencontre une ex-collègue à lui, avec qui il passe la journée et la nuit, en allant ensuite au cinéma et regarder un film comique de Fernandel.

- L'expression de « Ce n'était pas de faute », il répète à chaque fois

- Meursault était hostile, ne croyait pas en Dieu
  Lors de l'interrogatoire le juge lui demande s'il croyait en Dieu, il répond que "non", le juge murmura en disant : « Je n'ai jamais vu d'âme aussi endurcie que la vôtre. Les criminels qui sont venus devant moi ont toujours pleuré devant cette image de la douleur », parce qu'il lui a montré auparavant un crucifix.

- Et, la même question lui a été posée par l'aumônier, il reçoit la même réponse de Meursault Non, qu'il ne croit en Dieu,

- Il a refusé ~~[illegible]~~ 3 fois la visite de l'aumônier, quand il était dans sa cellule, et à savoir qu'il va être guillotiné.

- Son patron lui propose un emploi dans une nouvelle Compagne à Paris, et il refuse, en disant qu'il est bien ici à Alger, et que tout le monde aimerait de vivre à l'époque.

- Marie lui demande s'il veut se marier avec lui, il dit que cela lui était égal, et que si Marie le veut, ils pourraient le faire

- Quand il se trouve en face la mort, il dit que « mourir à 30 ans ou à 70 ans », on finira par mourir

– Mais après avoir pensé qu'il va être exécuté, il espérait à la vie en disant que si jamais il portait de cette prison, il croit bien toutes les exécutions capitales, et il a parlé de la liberté. Pour un petit moment.

– Il dit aussi que l'essentiel était de donner une chance au condamné, une seule sur mille, cela suffisait pour arranger bien des choses.

– il a eu aussi le sentiment de la peur, parce qu'il ne dormait plus pendant la nuit, parce qu'il savait que c'est à l'aube qu'ils venaient prendre les condamnés à mort pour les exécuter.

– donc, ça prouve qu'il a eu ce sentiment de la peur de la mort.

– Mais Meursault s'est préparé psychologiquement à la mort, c'est pour cela qu'il a refusé la prière du prêtre, et de demander pardon au ciel, pour lui a rien fait de mal.

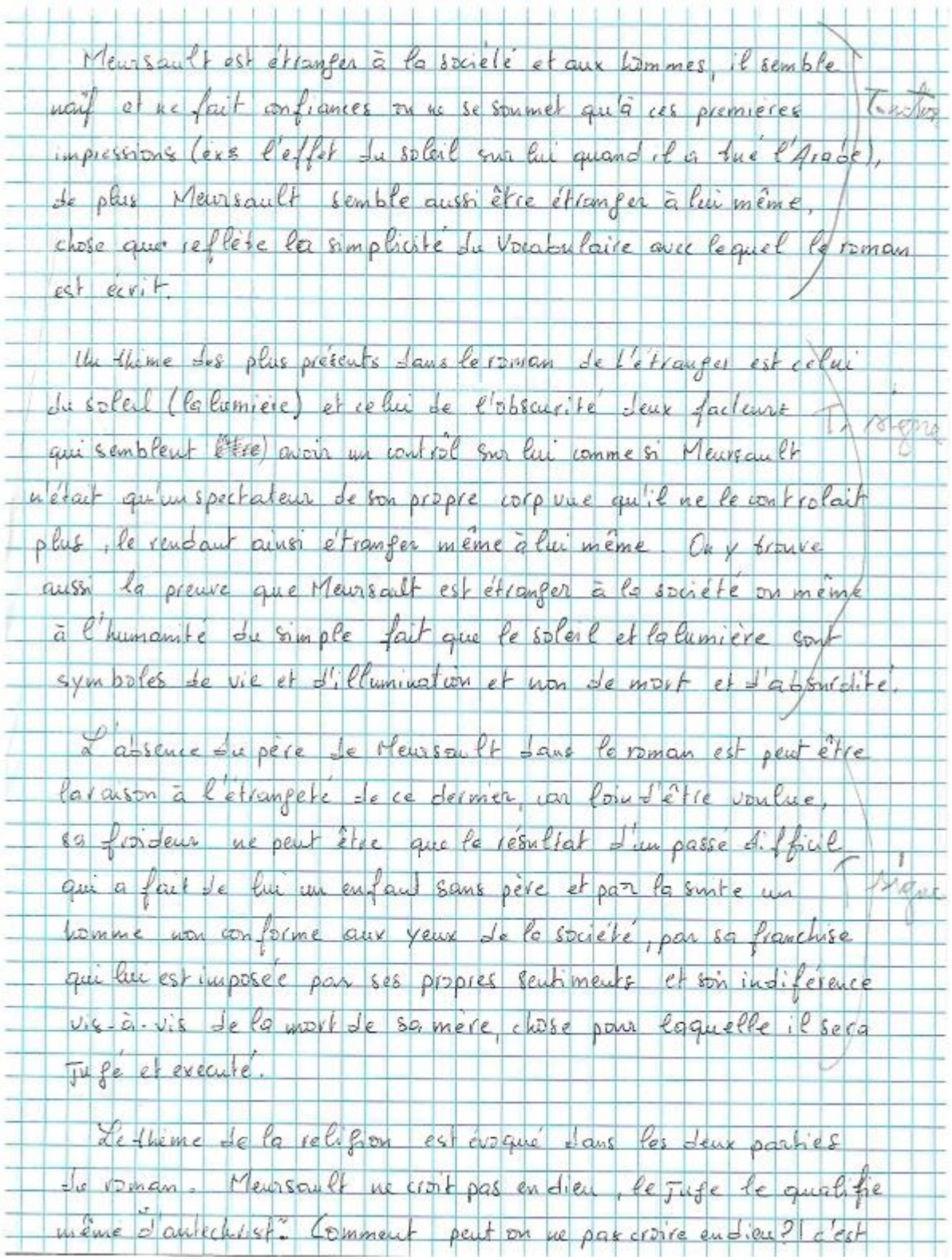
* En lisant cette histoire pour la 2ème fois, et après avoir lu la biographie de l'auteur, j'interprète la présence de celui-ci

* Si Meursault avait menti, comme l'avocat lui demandé de faire, ou si a menti au juge d'instruction, en lui disant qu'il croit en rien, il serait exécuté.

* Meursault a été exécuté à cause de son indifférence et non pas à cause de son crime (j'avoir tué l'Arabe), parce que, personnellement, je vois que Raymond qui était si l'origine du crime, car même s'il avait l'intention de porter une arme, il aurait légué ou passé à une autre personne, donc on devait juger aussi Raymond, en plus, la 1ère question qu'on devait poser lors de la plaidoirie, c'était, à qui appartenait cette arme.

Annexe N°10

Exemple d'un journal de lecture Et AEK



Meursault est étranger à la société et aux hommes, il semble naïf et ne fait confiances ou ne se soumet qu'à ces premières impressions (ex: l'effet du soleil sur lui quand il a tué l'Arabe), de plus Meursault semble aussi être étranger à lui même, chose que reflète la simplicité du vocabulaire avec lequel le roman est écrit.

Un thème des plus présents dans le roman de l'étranger est celui du soleil (la lumière) et celui de l'obscurité deux facteurs qui semblent être) avoir un contrôl sur lui comme si Meursault n'était qu'un spectateur de son propre corp vue qu'il ne le contrôlait plus, le rendant ainsi étranger même à lui même. On y trouve aussi la preuve que Meursault est étranger à la société ou même à l'humanité du simple fait que le soleil et la lumière sont symboles de vie et d'illumination et non de mort et d'absurdité.

L'absence du père de Meursault dans le roman est peut être la raison à l'étrangeté de ce dernier, car loin d'être voulue, sa froideur ne peut être que le résultat d'un passé difficile qui a fait de lui un enfant sans père et par la suite un homme non conforme aux yeux de la société, par sa franchise qui lui est imposée par ses propres sentiments et son indifférence vis-à-vis de la mort de sa mère, chose pour laquelle il sera jugé et executé.

Le thème de la religion est évoqué dans les deux parties du roman. Meursault ne croit pas en dieu, le juge le qualifie même d'antechrist. Comment peut on ne pas croire en dieu? c'est

la question que s'est posé le magistrat, et qui témoigne de son rejet comme celui de la société à Meursault, qui ne joue pas le jeu et s'obstine à ne pas mentir.

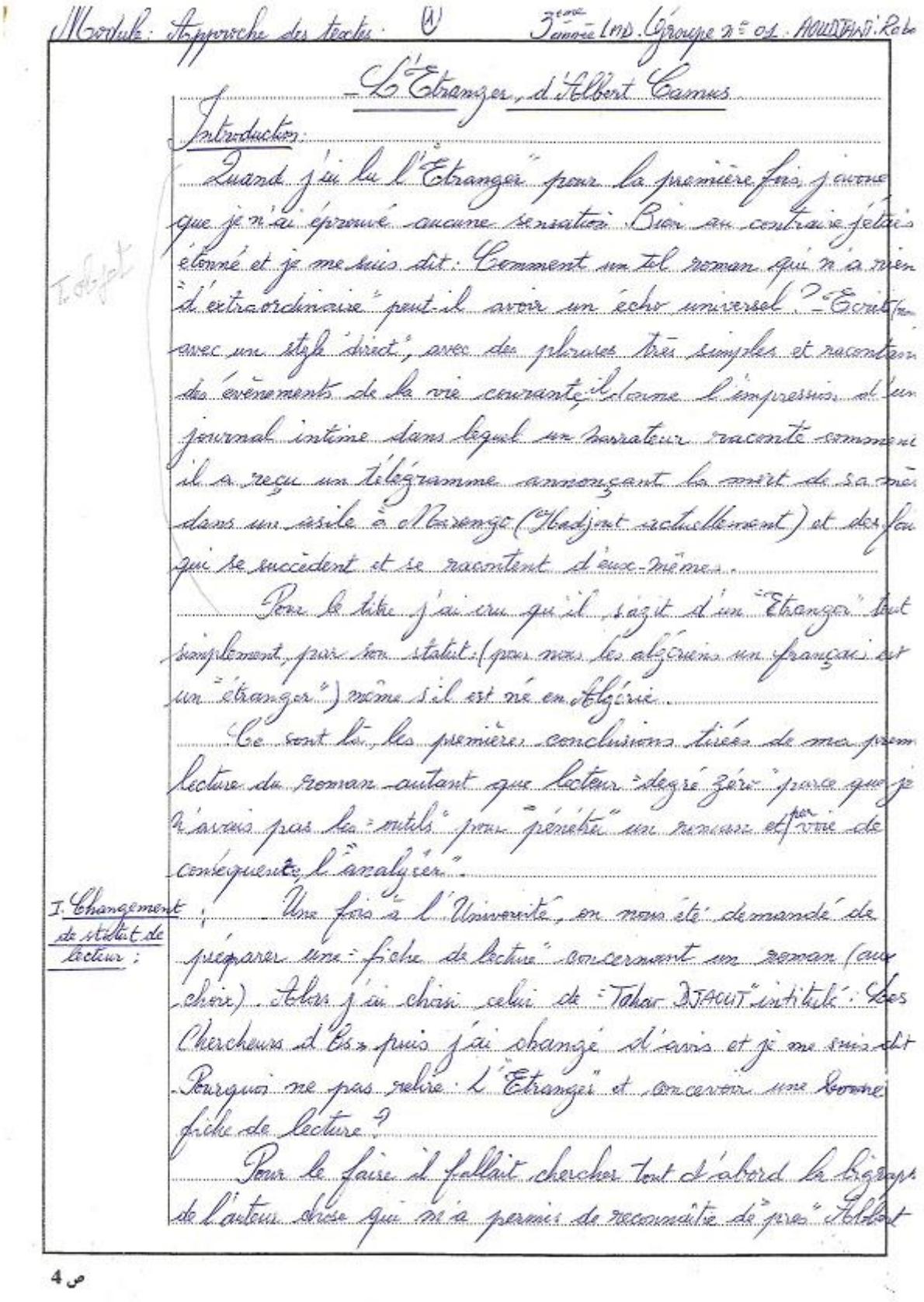
Au tribunal, Meursault n'est aussi que spectateur de son propre procé se sentant exclu par la cour. Une fois le jugement tombé et son sort fixé l'étranger semble avoir des regrets sentant son execution prôchée, des regrets sur sa vie et non sur le fait d'avoir tué l'Arabe. Il commence à comprendre le sens réel de la vie et les liens qui doivent exister entres les hommes, mais une autre partie de lui subsiste toujours et cela se remarque quand il fait part de ses regrets mais dans l'obscurité de la nuit quand il attendait le levé du jour qui marquait l'heure de son execution (celui renvoie encore à la lumière qui là aussi est synonyme de mort).

Quant au thème de l'absurde, n'est qu'à mon avis une façon très subtile de la part de l'auteur de décrocher les faveurs de la communauté littéraire (ie qui lui a valu le prix Nobel de la littérature) et d'un autre côté de faire un flop total sur la nature raciste de son ecrit et son soutien à l'idée que l'Algérie est et restera française.

Bessebri Abdelkader
Salah Eddine Gr=05

Annexe N°11

Exemple de journal de lecture Et RAB



Module : Approche des textes : (V) 3ème année LMD. Groupe n° 01. AOUSTATI. Rab

L'Etranger, d'Albert Camus

Introduction :

Quand j'ai lu l'Etranger pour la première fois, j'avoue que je n'ai éprouvé aucune sensation. Bien au contraire j'étais étonné et je me suis dit : Comment un tel roman qui n'a rien d'extraordinaire peut-il avoir un écho universel ? - Ecrit avec un style direct, avec des phrases très simples et racontant des événements de la vie courante, il donne l'impression d'un journal intime dans lequel un narrateur raconte comment il a reçu un télégramme annonçant la mort de sa mère dans un asile à Marengo (Hadjout actuellement) et des faits qui se succèdent et se racontent d'eux-mêmes.

Pour le titre j'ai cru qu'il s'agit d'un "Etranger" tout simplement, pour son statut (pour nous les algériens un français est un "étranger") même s'il est né en Algérie.

Ce sont là les premières conclusions tirées de ma première lecture du roman autant que lecteur "degré zéro" parce que je n'avais pas les "outils" pour "pénétrer" un roman et par suite de conséquent l'"analyser".

I. Changement de statut de lecteur :

Une fois à l'Université, on m'a été demandé de préparer une "fiche de lecture" concernant un roman (au choix). Alors j'ai choisi celui de "Tahar DJAOUT" intitulé : Les Chercheurs d'Os ; puis j'ai changé d'avis et je me suis dit Pourquoi ne pas relire l'"Etranger" et concevoir une bonne fiche de lecture ?

Pour le faire il fallait chercher tout d'abord la biographie de l'auteur chose qui m'a permis de reconnaître de près "Albert

ص 4

T. Tâche

Camus, ses origines, son style, son engagement, son humanisme et surtout sa philosophie (l'existentialisme) partagée avec d'autres ténors tels que SARTRE.

Pour ses oeuvres, on peut citer "La Peste" 1947, "Les Justes 1949 L'Homme révolté" 1951, La "Chute 1956."

En 1957, il obtient le Prix Nobel de littérature et en 196c il décède dans un accident de voiture à l'âge de 47 ans alors qu'il travaillait encore sur son dernier roman "Le Premier Homme"

T. signe

II. Concernant le "titre" ma lecture a changé complètement sur ce sujet puisque il est (le titre) révélateur d'autres sens autres que celui d'un "Etranger" par sa nationalité, j'ai compris qu'il s'agit d'un personnage "Meursault" qui est "Etranger" à la société, "Etranger" même à lui-même et qui se pose souvent la question de l'existence de l'Homme sur cette "Terre".

III. Etude du personnage principal :

T. action

Ce personnage principal est Meursault. Marie l'accompagne sur une bonne partie du roman. A ces deux personnages s'ajoute Raymond, qui est le déclencheur des troubles qui surviennent au personnage principal. Le groupe d'Arabes intervient entre la première et la seconde partie du roman.

Camus présente Meursault comme un personnage "étranger" qui ne manifeste aucun regret, aucun chagrin lors de l'enterrement de sa mère et qui ne veut pas mentir par la suite pour échapper à la peine de mort : "Il veut mourir pour la vérité"

indifférent

IV. L'étude de l'incipit.

La notion de l'incipit jusqu'à la "absente" de mon bagage lexical stock

n'a permis par la suite de s'armer d'un outil très important pour la lecture de n'importe quel roman : (incipit) Camus par le choix d'un incipit in médias res "plonge" son lecteur directement dans le bain des événements contrairement aux écrivains qui préparaient tout d'abord le terrain au lecteur.

T. actions C'est un incipit particulièrement déconcertant. Le lecteur est coupé des codes habituels du genre romanesque, il est placé devant la conscience d'un personnage dont il peine à comprendre le fonctionnement. Le lecteur ne trouve pas les réactions émotionnelles (naturelles) attendues d'un homme qui a perdu un être très cher. Ce caractère "ambigu" du narrateur (personnage) laisse le lecteur avide de connaître plus sur ce "monstre".

Camus avec un style et une écriture très simple arrive à persuader son lecteur sur sa vision, sur sa philosophie concernant l'"absurde" prônée par le personnage Meursault dans la première partie du roman et aussi sur la "révolte" qui prend la part du lion dans la deuxième partie.

T. objet On n'omettra pas de citer l'omniprésence du "je" qui indique l'écriture d'un journal intime (22 fois), les marqueurs de temps : Aujourd'hui, hier, demain et le système de présent (présent de l'indicatif + pr. composé + futur simple) ce qui donne la forme de discours oral ainsi que l'absence de description (aucune information sur la mère + les autres personnages)

T. objet Ce qui marque une rupture avec les codes traditionnels du roman et implique le lecteur et l'associe au roman en lui posant des questions sur tel ou tel sujet qui laissent à penser comme c'est le cas de l'existence de l'Homme ?

4/ L'intertextualité dans l'Etranger"

L'étude de la notion de l'intertextualité m'a permis de déduire que tout texte est construit comme mosaïque et que la lecture d'hier n'est pas semblable à celle d'aujourd'hui qui elle aussi ne sera pas celle de demain.

Camus, tellement influencé par le courant des existentialistes a été marqué par d'autres écrivains à l'instar de SARTRE qui a publié une année après l'apparition de l'Etranger (1943) un article où il explique l'"Absurde" et renforce l'avis de Camus.

T. Objet

Pour l'Etranger, les influences les plus sensibles sont celles de Stendhal (Le Rouge et le Noir) : (Meursault dans sa prison a beaucoup à voir avec Julien Sorel dans la scène)
- avec Victor Hugo (Le Dernier jour d'un condamné à mort)
- Avec Dostoïevski dont il avait adapté, pour sa compagnie de théâtre (Les Frères Karamazov en 1938 et KAFKA (Le Procès)

Camus avait noté sur le manuscrit d'autres titres possibles à son roman : L'Etranger ou La Pudeur, Un homme heureux Un homme libre, Un homme comme les autres.

Conclusion :

T. transition

Camus avec son génie a pu avec un style et une écriture des plus simples passer son message sur beaucoup de points et sujets philosophiques. L'Etranger symbolise l'homme dans tous ses états à la quête de son existence et son combat éternel pour défaire le "temps" qui le ronge quotidiennement et le mène au trépas ainsi que la recherche d'une réponse "juste" sur les valeurs humaines et surtout sur le "liberté" que Meursault cherchait toujours

la liberté de soi et enfin la "vérité" qui nous fuit toujours et pour laquelle Camus ordonne à son personnage principal de mourir pour elle.

Il a résumé l'Etranger par une phrase paradoxale pour lui :

« Dans notre société, tout homme qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère risque d'être condamné à mort ».

Et si on pleure juste pour faire tomber quelques larmes devant les autres (larmes du crocodile) peut-on prouver par cet acte notre attachement et notre grand amour envers une mère ?

La question reste posée et chacun peut l'interpréter à sa manière.

N.B. Ce que je retiens de l'Etranger c'est qu'il faut avoir les outils nécessaires pour le lire d'une manière critique et en tirer les conclusions sur le thème proposé.

Ma lecture d'hier et celle d'aujourd'hui n'a rien de comparaison. L'Etranger m'a paru un simple "livre d'écolier" mais aujourd'hui c'est un domaine de recherche philosophique, socio-psychologique et un ouvrage universel qui recèle beaucoup de pensées et de idéologies. = roman

Annexe N°12

Exemple d’un cercle littéraire (1e séance)



Annexe N°13

Exemple d'un cercle littéraire (2e séance)



Annexe N°14

Grille d'évaluation des modes de lecture

Modes	Stratégies	Nombre de stratégies employées dans les cercles littéraires								Total	
		C.L 1	C.L 2	C.L 3	C.L 4	C.L 5	C.L 6	C.L 7	C. L8		
Mode littéral	**1.** Découvrir des aspects factuelset référentiels	1	2	2	1	2	2	**2**	**2**	**9**	**63**
	2.*1.* Questionner	1	3	2	1	2	1	**2**	**1**	**10**	
	2.*2.* Prédire	3	3	2	2	4	1	**3**	**1**	**15**	
	2.*3.* Inférer	1	1	2	2	1	1	**1**	**1**	**08**	
	3. Activer ces connaissances	1	2	2	2	1	1	**2**	**2**	**09**	
	4. Résumer	4	2	1	1	2	2	**1**	**1**	**12**	
Mode Engagement esthétique	**1.***1.* S'identifier	2	3	4	2	2	2	**4**	**2**	**15**	**52**
	1.*2.* Juger moralement	2	4	3	4	2	4	**2**	**2**	**19**	
	2. Ressentir de l'empathie	1	2	1	2	1	.	**1**	**2**	**07**	
	3. Evoquer, visualiser	.	1	1	2	.	1	.	.	**05**	
	4. Faire des liens avec sa propre vie, retrouver en soi des souvenirs	1	2	1	1	1	.	**1**	.	**06**	
Mode analytique	**1.** Questionner le style, les procédés littéraires, grammaticaux…	1	2	3	2	2	1	**1**	**2**	**11**	**43**
	2. Jouer avec la logique du récit (progression, analepse, prolepse…)	3	2	2	2	1	2	**1**	.	**12**	
	3. Questionner les thèmes	1	3	1	1	2	1	**2**	**1**	**09**	
	4. Interpréter	1	2	2	1	2	2	**2**	**1**	**10**	
Mode critique et culturel	**1.** Modifier et revoir son point de vue	1	2	1	.	.	1	**1**	**2**	**05**	**47**
	2. Etablir des liens intertextuels	1	2	1	1	.	2	**1**	**1**	**07**	
	3. S'évaluer et évaluer la pertinence des autres points de vue	.	1	1	.	.	1	**1**	**2**	**03**	
	4. Apprécier le texte littéraire comme œuvre d'art	1	2	4	1	1	1	**1**	**3**	**10**	
	5. Critiquer	1	2	4	2	3	2	**1**	**3**	**14**	
	6. Réinvestir ses connaissances pour inscrire le texte dans son contexte historique, social, littéraire	1	2	1	1	1	2	**1**	.	**08**	
		28	45	41	31	30	30			**205**	**205**

Activer
Accédez a

Journal de lecture	Postures de lecture				Nombre de postures	
	Texte-tache	Texte-action	Texte-signe	Texte-tremplin	Texte-objet	
JL Sam	+	+	+	+	+	05
JL Nas	+	+	+	0	+	04
JL Rab	+	+	+	+	+	05
JL (anonyme)	+	0	+	0	0	02
JL Moh	+	+	+	0	+	04
JL Aic	+	+	+	+	+	05
JL Bou	0	+	+	+	+	04
JL Kam	+	+	+	+	+	05
JL Naz	+	+	+	0	+	04
JL You	+	+	+	0	+	04
JL Bra	+	+	+	0	+	04
JL Rac	+	+	+	0	+	04
JL Ali	+	0	0	0	0	01
JL Mer	+	+	+	0	+	04
JL Aek	+	+	0	0	0	03
JL Ham	+	+	+	0	+	04
JL Fai	0	+	0	+	+	04
JL Jam	+	+	+	0	0	03
JL Mah	+	+	+	0	+	04
JL Sal	+	+	0	+	+	05
JL Ami	+	+	+	0	0	03
JL Nai	0	+	+	0	+	03
JL Bak	+	+	+	+	+	05
JL Hou	+	+	0	0	+	04

JL Lei	+	+	+	0	+	04
Total	22	23	19	08	20	101
Pourcentage	88%	92%	76%	32%	80%	100%

Annexe 19

Les séances des cercles littéraires transcrites

Cercle littéraire	Groupe	Date	Durée	Salle
N°01	1er	28/05/2012	55 mn	43
Le cercle littéraire est animé par l'étudiant BOU				

« **ET Bou** : Euh aujourd'hui, nous commençons euh le cercle littéraire pour lire le roman d'Albert Camus intitulé *L'Etranger* donc euh ce choix est fait d'une manière collective euh c'est-à-dire euh on s'est mis d'accord avec l'enseignant pour lire euh ce roman. Avant de vous faire passer la parole euh vous allez parler à tour de rôle. Voilà je commence si vous voulez par le titre *L'Etranger* je crois qu'il qu'il incarne la personnalité du personnage Meursault euh il est étranger euh par rapport à la nation qui est l'Algérie et aussi il est étranger par ses idées euh certains poètes et écrivains disaient qu'il dit des idées absurdes donc c'est à nous euh quand on va lire le texte ensemble euh l'œuvre et on va définir toutes euh les positions de chacun donc on va commencer par le 1er paragraphe qu'on va lire ensemble (il passe la parole à l'étudiant Bac)

Et Bac : euh oui merci, je vais lire le 1er paragraphe ou ce qui est appelé communément l'incipit.

« Aujourd'hui maman est morte ou peut-être hier, je ne sais pas … »

Et Bou : Merci, donc on va commencer si vous voulez par répondre aux questions (quoi ?où ?Quand ? et euh à quel moment ?) alors si quelqu'un veut intervenir ? oui (un moment de silence). Pour ma part, le lieu est Marengo actuellement c'est Hadjout qui se situe dans la Wilaya de Tipaza à 80 Km d'Alger la capitale. A quel moment ? On ne connait rien sur le passé de sa maman ni son âge en quelle année il l'a emmené à l'asile euh ni la cause de sa mort on la connait pas. Le temps de l'histoire est court. Seuls les indications : demain, et après-demain (inaudible) nous avons une chronologie euh, il raconte

les évènements qui se succèdent les uns après les autres. Le temps du récit euh il utilise des adverbes de temps comme aujourd'hui, hier, demain, ce jour-là. C'est une narration par rapport à Meursault, le narrateur relate les évènements très bien il utilise ce jour-là, la veille, le lendemain ce sont des indicateurs rétrospectifs utilisé sur la mort de sa maman euh voilà donc, si qulqu'un veut prendre la parole euh pour apporter ces éclaircissements, pardon je termine juste ça il a utilisé l'imparfait et le passé composé temps situés par rapport au temps du personnage donc par rapport au temps de l'énonciation euh et le présent de narration euh ceci montre qu'on connait parfaitement l'histoire, le temps de la narration est tout prés du temps de l'histoire. Meursault a laissé beaucoup de préjugés par rapport à l'histoire comme si c'est un journal intime euh là euh on sort de l'ordinaire. On va parler de l'œuvre pour essayer de voir l'auteur a décrit les paysages, les personnages. Meursault sait faire la part des choses, ses réactions sont absentes sur le plan sentimental, il est absent euh, … s'il y'a quelqu'un qui veut euh intervenir ?

Et Sam : Bon, moi je commence par le titre euh je vois que Meursault se se euh on peut le diviser en deux il y a « meur » ça vient du verbe « mourir » qui est conjugué au présent de l'indicatif et « sault » qui euh ça vient du soleil et il a tué à cause du soleil et à cause de la chaleur donc cette euh c'est-à-dire euh c'est pour cela Albert Camus a choisi ce titre euh ça renvoie à l'idée générale de euh l'histoire pour que un assassinat a été commis par une personne à cause du soleil euh à cause de la chaleur donc euh ça en ce qui concerne le titre, je vois que euh.

Ens : Pardon je voulais vous arrêter juste une petite remarque vous parlez du titre ou du personnage ?

Et Sam : Non pardon pas le titre c'est le nom du personnage « Meursault »

Ens : D'accord, allez-y continuez.

Et Sam : euh je vois que la 1ère partie de cette œuvre on a des événements de tailles on a beaucoup d'actions c'est-à-dire la 1ère partie est presque presque euh

une absence de sentiments par rapport à la 2ème partie euh Meursault indifférent euh parce que premièrement il ne connaissait pas l'âge de sa mère il le savait mais pas le jour de euh sa mort, il savait pas qu'elle était malade euh elle est morte à cause d'une maladie ou euh c'est-à-dire euh une mort euh une mort plutôt pardon une mort subite c'est-à-dire il a pris son temps avant il a pris tout sont temps avant d'allez chez Celeste pour euh il n'avait le sentiment euh pardon malgré au fil de l'histoire on entend on entend dire euh maman maman il n'a pas utilisé « ma mère » c'est-à-dire euh

Ens : alors d'un côté

Et Sam : oui d'un côté il a euh des sentiments envers sa mère mais d'un autre côté euh en plus quand il était en face euh de sa mère on lui a demandé si euh si vous vous voulez votre mère pour la dernière fois il a refusé , le Directeur lui a demandé, il a refusé,, il lui a demandé aussi pour la 2ème fois, il a refusé il n'a même pas vu sa mère euh avant l'enterrement c'est-à-dire

Ens : Et comment vous trouvez ce comportement

Et Far: Et bien oui, d'apparence ma camarade vient de le dire, Meursault est un être indifférent mais à mon avis n'est pas si indifférent qu'on le pense parce que parfois euh on a tellement mal pour euh pour quelque chose ou pour quelqu'un qu'on veut vraiment éviter d'en parler d'y penser on peut même détourner notre attention vers autre choses plutôt que focaliser se cette chose pour ne pas avoir mal euh parce que preuve il est allé regarder un film de Fernandez pour rire euh juste pour oublier et en plus c'est quelqu'un qui aime la vie c'est qulqu'un qui est pourvu de sentiments euh il est quelque part sociable du moment qu'il est euh quand il est invité, il participe au diner il a son euh avec qui il discute, il a euh il a même compati avec le vieux lors de la perte du chien donc il n'est pas si dépourvu de sentiments euh c'est pas parce qu'il n'a pas vu euh il n'a pas accepté à voir sa mère ce n'est pas vraiment euh je ne sais pas c'est peut être parce que il avait trop mal il voulait euh il voulait vraiment y penser il voulait s'en finir

Et Fou : inaudible

Et Far : Voilà, voilà, il voulait quelque part s'échapper quand a mal de quelques choses on peut carrément ne plus y penser, on peut euh c'est-à-dire mettre terme et puis euh voilà.

Et You : Moi je pense que l'auteur, euh l'auteur au début il a démontré, il a voulu démontré l'indifférence de ce personnage envers la mort de sa mère déjà dès le début il dit « … Cela ne veut rien dire, c'était peut être hier » après on trouve « je rentre » c'est-à-dire il avait envie de terminer vite avec l'enterrement de sa mère et de rentrer chez lui d'ailleurs il dit « je rentrerai demain soir » c'est-à-dire il a compté le trajet l'heure d'arrivée, l'heure euh de rentrée chez lui après il traire euh c'est-à-dire euh il traite euh l'enterrement de sa mère par une affaire classée il dit que « sa mère est une affaire classée » donc dès le début l'auteur veut nous démontrer l'indifférence de ce personnage envers la mort de sa mère et puis par la suite c'est-à-dire cela se trouve du fait qu'il soit sorti avec Marie euh qu'il soit allé au cinéma qu'il est allé euh qu'il soit allé à la plage donc tout ça c'est-à-dire dès le début l'auteur a démontré tout cela.

Ens : très est-ce que vous trouvez ou peut on dire par rapport au titre euh il est bien choisi ou euh vous trouvez que euh le titre ne correspond pas à l'histoire euh ou il est mal choisi.

Et AEK : Moi je trouve qu'il va avec le roman ou plutôt avec le personnage « L'Etranger » ça évoque le côté métaphorique mais aussi le côté physique il est étranger à tout donc le fait qu'il soit étranger à la mort de sa mère donc ça ne peut pas être le point de départ de sa façon de peser donc, c'est quelqu'un qui est indifférent sur tous les plans de vie privée ou professionnelle on trouve aussi sa façon de parler de son travail ou bien de son patron et aussi on trouve euh dans tous ses dialogues donc une particularité après qu'il dit quelques choses il explique toujours le fond de sa pensée au lecteur donc par exemple ici on a « j'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me

les refuser avec une excuse pareille. Mais, il n'avait pas l'aire content. Je lui ai même dit « Ce n'est pas ma faute » et là juste après « il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela » donc, ici on trouve une marque, euh de franchise donc il essaye euh de justifier ses dire donc c'est quelque chose qu'on ne retrouve pas dans tous les ouvrages. Moi je trouve que l'Etranger euh est assez particulier donc de part sa narration mais aussi le style utilisé par d'Albert Camus voilà.

Ens : Oui, merci.

Et Bou: le discours est dès le début d'une valeur et d'un style particulier (inaudible) les indications de temps « à deux heures » dans l'après midi demain soir » montrent les brièvetés du texte. Meursault semble vouloir (inaudible) si comme il veut se débarrasser d'un événement banal qui n'a aucune importance c'est indifférence totale « ce n'est pas de ma faute » montre cette phrase que Meursault ne se soucie pas à la mort de sa mère euh pour la nécessité du travail passe avant les obsèques de sa maman il est à constater une prolepse il est conscient de ce qui va se passer. Un personnage témoin c'est-à-dire une focalisation interne « je » est un pronom personnel de la 1ère personne Meursault euh il sait ce qui se passe par la sensation « j'ai pensé alors que je n'aurais dû lui dire cela » l'adverbe alors met en valeur où nous situant dans des événements rétrospectifs le verbe « croire » serait une obligation le lecteur sait d'emblée qu'il va entrer dans le conscience du personnage et connait tous les agissements gestuels. Donc, nous avons un personnage enfant euh ce qui est enfantin est ce qui se finit par la mort « maman » donc, il se considère toujours comme un enfant par rapport à sa mère. Par la suite, il y a un passage de l'âge enfant à l'âge adulte est (inaudible) dans la suite du roman, le lendemain de l'enterrement Meursault va nouer une liaison avec Marie dans l'intention de se marier avec elle déjà il a oublié l'enterrement de sa mère pour lui c'est une affaire classée, déjà il passe à autre chose il pense déjà à une il pense à la vie future, donc leur euh chaque chose a sa fin, il doit vivre sa vie, il s'intéresse pas aux autres. Un personnage n'a pas de sentiment « aujourd'hui, maman est

morte ou peut être hier » si comme si rien ne s'est passé euh, le style est marqué par des expressions de (inaudible) euh phrase sujet verbe bref tout cela montre l'indifférence totale de Meursault à ce qui vient de dire donc la mort de sa maman « Après l'enterrement, au contraire ça sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus difficile » Il n'évoque même que sa mère est enterrée, seul l'article défini ce qui ronge (inaudible) euh de sa mère

Et Bou : oui de sa mère on trouve l'enterrement mais on voit l'absence du choc émotionnel on bien de répéter la mort tout est normal comme si ce n'était sa mère à mon sens mais voilà on ne voit pas un choc émotionnel « pour le verbe utilisé ici, c'est un vocabulaire générique c'est comme euh qui sort de l'ordinaire le narrateur raconte la perte d'une personne chère mais l'absence d'un style euh triste « pour le moment c'est un peu si maman n'était morte » la conjonction de subordination si introduit la valeur subordonnée comparative hypothétique cette phrase résume le hème du passage et marque déjà le comportement négatif de Meursault aucun choc émotionnel aucune marque affective et aucune prise de conscience envers mère donc euh ce qui euh donne une idée sur la personnalité de Meursault. Donc, pour lui la vie c'est out euh voilà donc si quelqu'un veut parler.

Et You : je voulais juste parler du titre. Albert Camus a bien choisi le titre « L'Etranger » euh puisque euh déjà le personnage est étranger en Algérie donc c'est un personnage euh c'est un Français ensuite il se sentait étranger par rapport à l'enterrement de sa mère c'est-à-dire quand il est arrivé à l'asile il a trouvé que tour déjà était organisé que euh les funérailles étaient près. Elle avait ses amis là-bas elle avait sa vie. Il a juste assisté à cet enterrement et il rentre chez lui comme un étranger. Au final euh Meursault se sent étranger s'est senti aussi étrange par rapport à son procès euh y avait avocat qui a pris en charge son affaire donc on lui a rien demandé on lui a donné de son avis il a été euh c'est à ire jugé et condamné sans lui a euh sans que personnage ne lui demande euh son avis donc il était étranger par rapport à ça et je pense que l'auteur a choisi le titre pour euh cette (inaudible)

Et Far: A mon avis je vais ajouter quelques choses à ce que mon amie vient de dire il était aussi étranger par rapport à ces actes c'était pas prémédité c'est-à-dire euh il n'était du tout repos de ses actes donc, il était étranger à ce qui s'est passé euh ce crime euh bon était venu comme ça, ça s'était passé comme ça sans être euh sans que sa soit prémédité c'était à cause du soleil donc c'était une façon de dire que étranger à ses actes il n'était pas responsable

Et Sam : Bon je rajoute une chose le titre il a bien euh Albert Camus a bien choisi ce titre parce qu'il était vraiment étranger, je dis qu'il était étranger euh ici e Algérie du moment qu'il était né en Algérie moi je le prend pour un algérien malgré que sa nationalité française ou pas qu'on veuille ou pas, il est étranger par rapport à son comportement euh c'est-à-dire premièrement il est étranger envers sa euh il n'avait de sentiments envers sa mère d'ailleurs, il a dit euh il a prononcé un mot euh moi personnellement il m'a touché euh les premiers temps il allait voir sa mère à l'asile puis il diminué euh ses visites en disant que « c'est un peu pour cela que dans la dernière année je n'y suis presque allé. Et aussi parce que cela me prenait mon dimanche » pour aller voir sa mère euh pour lui ça lui prenait son dimanche au moins un dimanche il reste chez lui.

Et Bac : euh que vous soyez ou non la courbe a jugé que vous soyez plus fort ou plus faible voilà.

Et You : Moi je pense que euh derrière ce roman, Albert Camus voulait passer un message euh pour dire que euh il faut voir la vie du jour au jour euh librement donc ça c'est d'après Camus. Si Meursault avait fait le deuil de sa mère euh, il n'aurait pas vécu ces quelques jours heureux avec ses amis, il serait pas sorti et juste après du euh et juste après il s'est retrouvé condamné à mort donc euh c'est-à-dire s'il n'avait pas vécu ses quelques jours heureux avec ses amis s'il avait fait le deuil de sa mère il aurait euh c'est-à-dire euh… la mort elle vient elle vient euh qu'il soit condamné à mort ou par euh ou par d'autres choses il serait mort ce jour-là donc il n'aurait pas vécu sa vie euh

Et Fou : banal et heureux

Et You : Voilà heureux s'il aurait fait le deuil de sa mère il n'aurait pas vivre sa vie bien comme il faut donc euh pour dire que Camus voulait euh voulait dire ou faire passer le message euh de vivre sa vie librement du jour au jour donc ne pas penser au futur car sa mère est morte certes euh il l'a enterrée mais il reprend sa vie au quotidien euh normalement euh voilà.

Et Bac : et je crois comme disait Georges Moustaki « nous avons toute la vie pour nous amuser et nous avons toute la mort pour nous reposer »

Et Sam : j'ai lu dans un ouvrage Monsieur euh qui qui a été écrit par Christian Achour euh

Ens : hein oui elle était enseignante ici en Algérie et je crois que c'était à l'ENS d'Alger.

Et Sam : je sais c'est c'est ce qu'on m'a dit, j'ai lu un passage qui ne m'a pas plu d'ailleurs je garde toujours euh quelques pages euh que Meursault a été tué à cause des Arabes a été condamné à cause des Arabes euh j'ai toujours des ce livre je vais le ramener pas tout mais euh quelques copies de ces pages euh que Meursault a été condamné à cause des Arabes or que moi je vois que euh il a été condamné à cause de son ami Raymond qui devait co euh commettre ce crime, en plus c'est lui qui avait problème avec les Arabes euh il a impliqué son ami Meursault indirectement alors il s'est retrouvé euh criminel euh devant le tribunal voilà moi je pense qu'il a été condamné à cause de son ami Raymond euh voilà.

Ens : oui d'accord c'est parmi les nouvelle lectures

Et Sam : s'il n'avait pas connu Raymond s'il n'était pas son ami ou son voisin il n'aurait pas tué l'Arabe.

Et Bou : Raymond euh c'est un nom ou un prénom ?

Ens : c'est un prénom à mon avis dans le roman

Et Bac: donc, donc, je pense que ça doit évoquer un Juif.

Ens : euh peut être

Et Bac : je pense qu'il est d'origine juive euh d'ailleurs le père de euh Enrico Macias il il s'appelle je pense qu'il avait pour prénom Raymond donc ça doit évoquer aussi euh y'avait les Arabes, les Français et y'avait les Juifs en Algérie euh voilà.

Et Sam : Et c'est les Juifs qui causaient le malheur des gens euh (inaudible)ils étaient la cause de Révolution française ils avaient une main quand même euh ils ils ont ils ont même euh aux Anglais à l'époque j'ai lu euh de toute façin un ouvrage qui parle de ça de toute façon je euh je vous euh je vais vous euh le remettre même euh pendant le VIII siècle et le XIX siècle ils ont causé euh beaucoup et d'énormes problèmes au Roi et à la Reine d'Angleterre ils ont mis le Roi dans des situations euh où il étaient obligés de comment dirai-je de les aider jusqu'au milieu de 1948 jusqu'au jusqu'au (elle frappe sur la table car elle n'arrive pas à trouver l'idée) comment dire ça euh c'est-à-dire le jour où ils ont entré leur main euh l'état …

Ens : en Palestine ?

Et Sam : non (il semble qu'elle n'a pas bien entendu le mot) de 1948 le jour euh où ils ont eu euh Palestine ah vous avez dit Palestine c'est ça j'ai pensé à Palestine pardon.

Er Bac : c'est ça la guerre entre les Arabes et Israël

Et Sam : et Israël (chevauchement) oui

Et Bac : c'est 48

Et Sam : oui c'est 48 euh c'est pour cela ils étaient obligés de euh

Et Fou : la première guerre c'était bien avant euh

Et Bac : y'avait quatre guerres entre Israel et les Arabes y'avait 48 euh 56 lors de l'Agression du canal Suez en Egypte y'avait ensuite la guerre de 1967 qu'on appelle la guerre des six jours et il y'avait la guerre de 73 il y'a quatre guerres.

Et Sam : grosso modo c'est c'est les Juifs qui font euh qui font le malheur aux êtres humains sur terre euh sur terre.

Et Sam : ce sont les Anglais créé cet Etat d'Israel en 1948 et c'est l'URSS qui était le premier pays qui avait reconnu l'Etat d'Israel.

Et Far : enfin moi je suis entièrement d'accord je je viens de connaitre Albert Camus (rire)

Le groupe : (Rire et inaudible à cause du chevauchement)

Et Far : je pense que euh à mon avis Albert Camus c'est quelqu'un qui crois beaucoup plus aux choses qui existent c'est-à-dire une chose qui n'existe plus il il n'y crois plus par exemple la mort de sa mère 'Mama, est morte » (elle fait un geste en tapant les mains) ça y'est elle est partie euh ce qui s'est passé avant euh ce qui va se passer après euh il ne faut pas y penser il faut vivre sa vie euh c'est à-dire on croit à ce qui existe.

Et Bac : tout ce qui est passé est est passé …

Et Sam : voilà c'est ça.

Et Bac : tout ce qui est matériel c'est-à-dire ce qui est matériel il faut croire au spirituel.

Ens : (à ce moment l'enseignant est sorti)

Et Bac : (il croit que la séance est terminée) ah c'est terminer ?

Et Far : non non on termine oui vous voulez dire terminer.

Et Bac : oui je crois qu'il let l'accent sur le fait de croire sur euh à ce qui matériel. Finalement il faut pas croire à ce qui spirituel.

Et Fou : il y'a aussi un euh un problème avant la mort de sa mère. Il n'allait plus la voir.

Et Far : c'est ce que je voulais dire c'est du passé c'est ce qu'il voulait dire .c'est ce qu'il voit il n parle que de la chose qu'il voit.

Et Fou : c'est dire qu'il croit aux choses matérielle euh donc la vie continue et on reprend.

Et Bac : et puis (chevauchement) et puis somme dit le proverbe loin des yeux loin des cœurs) quand une personne est de loin de nous on commence euhon va commencer à s'habituer à ne pas l'aimer euh etc.

Et Far : voilà c'est vrai

Et Bac : parce qu'il ne rend plus visite à sa mère quand elle était à l'auspice euh (chevauchement) peut être les liens qu'il avait avec sa mère se sont relâchés à cause du fait qu'il ne rendait plus visite à sa mère.

Et Aic : elle avait un grand chagrin et peut être elle était morte à cause de ce chagrin euh causé par son fils.

Et You : (elle a appelé sa collègue Et Aic par son prénom pour lui faire la remarque) Aic euh Aic finalement c'est pas lui la cause de la mort de sa mère parce que euh à l'auspice elle a rencontré un pensionnaire avec laquelle elle était heureuse en quelque sorte elle s'est habituée à cette vie elle avait ses amis elle avait son fiancé donc il faut euh.

Et Aic : Mais elle n'était pas attachée à à son fils.

Et You : c'est sûr certes mais elle avait euh ses amis son fiancé donc je pense pas qu'elle soit malheureuse même le Directeur il a dit euh elle est euh.

Et Sam : moi je la rejoins (chevauchement)

Et You : elle n'était pas malheureuse avec nous.

Et Sam : moi je la rejoins oui .

Et Aic : (inaudible)

Et Sam : moi je la rejoins je rejoins Et Aic dans cette idée parce qu'à la fin quand a ramené euh quand on a parlé avec le Directeur on lui a demandé est ce que Me Meursault (elle s'est confondue en principe la mère de Meursault) reprochait à son fils quand il euh lui rendait pas des visites à l'auspice qu'est ce qu'il a euh il a dit oui elle lui reprochait il était euh un peu la cause il faisait partie de sa mort quand même parce que euh le témoin euh et la preuve c'est qu'elle reprochait à son fils de ne pas venir la voir.

Et Aic : c'est c'est pour cette cause et ils l'ont condamné à mort.

Et Sam : non mais il n'était pas la cause de la mort de sa femme ah pardon je ne sais pas pourquoi je dis toujours sa femme.

Et Far : on récolte tout ce qu'on semé

Et Bac : tout ce qu'on semé voilà

Et Far : ce qu'on semé euh finalement c'est c'est son éducation il fallait voir son éducation comment il été éduqué pour réagir ainsi donc chacun récolte ce qu'il a semé si c'est un enfant trop gâté voilà ce qu'il va demeurer un enfant mal traité ça donne euh ça il faut revoir euh il faut remettre en question l'éducation de Meursault.

Et Bac :la mère de Meursault (chevauchement) euh la mère de Meursault donc elle s'est consolée par le fait d'avoir trouvé euh des amis qui vivaient en même temps avec elle à l'auspice comme montre Ernest Hemingway dans son roman *Le vieil homme et la mère* euh il raconte l'histoire de ce marin qui euh qui était dans la solitude dans l'océan euh etc il n'a trouvé plus de personne avec qui il communiquait mais il a trouvé le réconfort euh

Ens : moral

Et Bac : euh moral oui y'avait les oiseaux qui venaient autour de lui les alouettes euh etc etc il s'est consolé et il a brisé sa solitude en compagnie avec ces oiseaux euh.

Et Bou : (inaudible)

Et Sam : (elle a dit à son collègue en arabe "Dkika" qui veut dire une minute pour terminer son idée) en plus je pense qu'il est haté parce que lors de l'interrogatoire euh le juge lui pose la question euh c'est-à-dire il lui montre la statue du Christ et lui dit est ce que tu crois au Dieu il a dit je ne crois pas au Dieu il a fait tout son possible pour qu'il euh qu'est ce qu'il a dit le juge euh tous les criminels qui étaient à côté euh qui se sont présentés dans mon bureau ici dés que je leur montre la statue du Christ ils pleurent mais vous euh vous ne pleurez pas et vous me dites je ne crois pas au Dieu.

Et You : il voulait se démarquer quelques parts.

Et Bac : et là Einchtin on lui a posé la même question est ce que vous croyez au Dieu qu'est ce qu'il avait répondu, il avait dit dites-moi ce que vous entendez par Dieu je vous dirai si Dieu est là (rire)

Et Bou : moi j'ai une question euh qui me vient en tête qu'est ce qui prouve que cette femme est la mère de Meursault.

Et Bac :Rien ne prouve que euh rien n'indique et ne nous dit que c'est vrai c'est sa mère euh.

Ens : biologique.

Et Bac : sa mère biologique.

Et Sam : moi je pense qu'il a bien dit euh on dit ma mère à n'importe qui mais on maman surtout à euh la mère biologique sa vraie maman.

Et Fou : même si ce n'est pas sa mère biologique euh c'est elle qui l'a élevé même si elle est étrangère elle reste toujours sa mère quand apprend que même un voisin est euh on est triste quoi.

Et Bou : de toute façon j'ai posé la question euh pour avoir une autre idée plus large que la mère. Je pense pas que la mère ici c'est la terre c'est c'est la nation donc ce qui se passe actuellement si on peut raser tout un peuple et ne peut toucher à la mère euh don la mère représente la nation et on peut tuer un Français et pas la mère.

Et Fou : la mère représente la France et l'Arabe représente l'Algérie mais s'il était indifférent et lui il était un Français donc euh puisqu'il était indifférent à la mort de sa mère donc il était indifférent euh euh vis-à-vis de son pays la France mais il veut tout faire en Algérie euh il veut vivre euh.

Et Sam : il veut pas qu'on touche à sa nation.

Et Fou : oui euh

Et Sam : personne n'a droit de toucher à sa nation donc euh.

Et Fou: l'Algérie n'est pas la France et la France n'est pas l'Algérie euh même si même si il était pour une Algérie française mais il aime toujours son pays.

Et Bac : Ah oui et quelle était la position de Albert Camus au sujet de la colonisation en Algérie euh (inaudible à cause du chevauchement des voix des étudiants qui veulent intervenir) est ce qu'il était pour l'indépendance de l'Algérie ou pour une Algérie française.

Et Sam : non non il était pour euh pour euh un Algérie (chevauchement)

Et Far : pour une Algérie française.

Et Sam : non non une Algérie française voilà.

Et Far : il était contre l'indépendance mais il n'était pas pour tuer euh il l'a bien déclaré ça si on me demande de choisir entre ma mère et la justice je choisirai ma mère.

Ens : voilà et qu'est ce qu'il voulait dire par "ma mère" ?

Et Sam : c'est ma patrie c'est la France.

Et Fou : même s'il est en Algérie il aime toujours son pays.

Et Bou : voilà c'est la raison pour laquelle j'ai posé la question pour voir sa position euh.

Et Sam, Et Fou : oui

Et Bou : je crois que euh on va s'arrêter là et demain on continuera euh donc je vous remercie à vous la parole Monsieur.

Ens : à mon tour je vous remercie pour cet échange littéraire très intéressant alors c'est ça le cercle littéraire c'est échanger les idées c'est confronter les idées entre nous pour avoir plus de lecture possible plus d'interprétations possible autour d'une œuvre. Demain, on continuera mais j'aimerai bien que tout le participe. Donc merci et à demain.

Cercle littéraire	Groupe	Date	Durée	Salle
N°02	1er	29/05/2012	51 mn	43
Le cercle littéraire est animé par l'étudiant AEK				

Et AEK : Bonjour tout le monde euh aujourd'hui c'est un peu différent d'hier alors on va parler de quelques thèmes traités euh et évoqués dans cet ouvrage qui parle des thèmes dans la plupart négatifs ça parle de la mort euh de la froideur des sentiments du personnage principal Meursault euh donc on va essayer de de développer ensemble ces thèmes et je vous laisse proposer d'autres thèmes et de les développer voilà par qui on commence ?

Et You : on commence par euh la mort qui est présente tout au long de l'ouvrage donc au début euh c'était la mort de la mère de Meursault ensuite y'a eu la mort du chien bon c'est un animal mais c'est plus par rapport au comportement de son maitre qui était affecté par la mort de son chien puis il y'a eu la mort de l'Arabe et eu final et ben la condamnation de Meursault.donc la mort a été présente tout au long de l'ouvrage.

Et Sa : omniprésente.

Et You : voilà ou bien omniprésente.

Et Bou : dans le même ordre d'idées hier on a étudié si vous vous rappelez le paratexte de l'ouvrage euh on a étudié le titre et l'incipit euh on donné pratiquement trois opinions différentes Meursault ça veut dire euh "meurt solitaire" Meursault c'est "mourir sot" comme un idiot et l'idées qui est pratiquement exploitée il y'a euh "meurt mère" et sault qui veut dire "soleil" sachant que Albert Camus est un euh admirateur de l'Algérie il aime la mer et le soleil de L'Algérie c'est la raison pour laquelle euh il a donné ce titre d'accord moi je classe les évènements par ordre d'affection euh il y'a la mort de la mère mère ça veut dire euh

Et AEK : mère biologique

Et Bou : la mère biologique c'est ça mais il pense euh à l'état qui euh il y'a la mort d'un chien qui passe avant la mort d'un individu qui est le dernier maintenant euh je pense qu'on va étudier la personnalité de Meursault euh le héros on sait tout sur ses pensées sur ses actes il est euh il est sur de lui-même les valeurs du héros ne représentent aucun acte de bravoure donc euh je pense que c'est la personnalité de Meursault. Le seul sentiment mentionné dans le récit est le sentiment de culpabilité euh de Meursault il dit ce n'est pas de ma fauteje n'aurait dit pas dit cela je n'aurais pas à m'excuser.

Et Aic : Dés le début du roman on sent déjà que le personnage principal est un étranger même dans le thème on sent euh il y'a un passage où ils l'ont dit même dans le roman un étranger même en lui.

Et Bac : donc le roman s'articule autour de deux parties euh dans la première partie il y'a la mort de la maman etc et l'attitude d'indifférence qu'observe Meursault à l'égard de sa mère etc etc euh dans la seconde partie du roman Meursault est arrêté et questionné à propos euh le fait d'avoir tiré sur l'Arabe etc et il y'a une chose importante qu'on a omis et oublié de signaler euh hier euh la présence française euh les militaires etc on oublié de dire que l'alcool coulait à flot pendant la colonisation française pourquoi parce que le dimanche après un repas bien euh Meursault et Raymond se promènent sur la plage ça veut dire ils buvaient jusqu'à euh la mort il faut dire que l'alcool n'était pas euh (inaudible car un étudiant a toussé) l'alcool coulait à flot à cette époque de la colonisation euh les Algériens observent un état de demain et les Français veulent qu'ils restent en état de sommeil en consommant de manière excessive l'alcool et ne pas songer à l'indépendance du pays ça permettait euh ça permettait d'endormir les Algériens avec l'alcool etc ils buvaient euh pour ne pas songer à la présence des Français et par conséquent à l'indépendance et c'était voulu et c'était une politique.

Et AEK : donc c'était une politique menée contre le peuple algérien pour le garder dans un état hypnagogique

Et Bac : voilà dans un état hypnagogique un état de demi sommeil eu se consacrer uniquement au plaisir et au vin.

Et AEK : mais d'un autre côté l'alcool ici a causé la mort d'une personne parce qu'il ivre euh et son ivresse qui va euh le pousser à tuer.

Et Bac : mais on va pas condamner cette personne pour le fait d'avoir tué c'est parce que euh

Et Sam : oui c'est pour autre chose mais c'était l'alcool qui a fait parti quand même euh a participé à à cet acte quand même.

Et You : mais si peut être il n'était pas ivre il n'aurait pas surement utilisé cette arme contre l'Arabe

Et Sam : exactement

Et Bac : on dit que le vin et la musique adoucit les mœurs (rire)

Et Sam : pour le jugement de euh c'est-à-dire c'est injuste parce qu'on l'avait jugé pour avoir tué l'Arabe euh et l'Arabe euh il avait une arme blanche il avait cette arme sur lui euh il a fait sortir cette arme euh pourquoi Meursault a été guillotiné pourquoi on l'a emprisonné pendant dix ans ou cinq ans euh la deuxième était armée les deux étaient armés le premier avait une arme à feu et la victime avait une arme blanche.

Et You : ça aurait pu être une légitime défense.

Et Sam : voilà mais là ça prouve qu'il n'a pas été tué à cause de son crime c'était à cause de son comportement c'était à cause de euh parce qu'il n'a pas pleuré sa mère bon même ça même ces évènements euh c'est-à-dire comment dirai-je les prétextes ne sont pas bien fondés sont pas bien euh même si il n'a pas été (inaudible) parce qu'il n'a pas pleuré sa mère parce qu'il avait un comportement différent des autres je crois en quelques sortes c'est un dénoncement (elle a dit ce mot au lieu de dénonciation) l'auteur a dénoncé une injustice en Algérie surtout une arrière pensée qui dominait.

Et Bac : vous savez le Marechal Pétain était condamné à mort parce qu'il avait collaboré avec l'Allemagne etc euh il était condamné à mort seulment le Général De Gaulles a allégé cette peine et on l'a condamné à la réclusion à perpétuité vu ce qu'il a donné à la France et son rôle pendant la première guerre mondiale.

Et AEK : euh voilà on vient de voir plusieurs avis sur la mort mais ce que euh je voulais savoir c'est la mort de Meursault ou sur la façon avec laquelle Monsieur Meursault a reçu son jugement comment il l'a perçu et sa manière d'attendre la mort et sa manière d'entendre cette peine qui lui est obligatoire si on peut le dire pourquoi parce que le fait de ne pouvoir échapper à ce jugement il fait même euh une petite comparaison euh entre au moment où il était dans sa cellule il avait une comparaison contre le fait d'être face à cette exécution inévitable et ce lui a dit l'infirmière le jour de l'enterrement de sa mère et donc elle lui adit si vous restez euh ei vous marchez lentement vous allez vous briler à cause du soleil si vous marchez trop vite vous allez vous suer euh si vous entrez dans l'église ça sera le chaud (inaudible) don c'était inévitable il a fait une comparaison entre les deux donc euh je pense qu'il avait quelques choses à nous transmettre en essayant de faire cette comparaison et ce que je trouve étrange c'est sa façon de voir cette mort donc euh c'est pour ça j'aimerai bien avoir votre avis sur ça.

Et Fou :je crois euh je crois (il a pris le micro) je crois que Meursault a accueilli la mort à bras ouvert parce que pour lui c'est un échappatoire et une libération car il ne peut plus vivre dans cette société il est étranger à cette société dans laquelle il vit donc il ne pourra jamais obéir à ses règles et suivre ses protocoles et tout ça donc il croit que la mort est le seul échappatoire donc il l'accueille avec fièrté si on peut dire.

Et Bac : Peut être avait-il un héritage enfoui en lui au point où d'être à l'aise après l'enterrement de sa maman peut-être il avait un héritage en lui.

Et Far :peut-être il voulait mourir parce qu'il voulait pas vivre dans une société qu'il jugeait à chaque fois de ne pas être conforme conforme euh.

Et Bac : voilà ce que dit là euh (il n'a pas pu terminer son idée à cause du chevauchement)

Et Fou: il n'a pas les mêmes que celles de la société.

Et Far :voilà mais la question qui se pose euh quelles sont les valeurs de toutes façons qui dit que c'est ça les valeurs ?

Ens : Oui !

Et Bac : voilà ce que je ne comprends pas dans la seconde partie du roman Meursault «euh avoir commis son acte à cause du soleil ce qui déclenche l'hilarité de l'audiance (inaudible) il est condamné à la guillotine Meursault voit l'aumônier mais celui-ci lui dit qu'il priera pour lui ce qui déclenche sa colère de Meursault pourquoi c'est ce que je n'arrive pas comprendre

Et Sam :parce que euh tout simplement

Et Bac : avant avant (chevauchement)avant son départ Meursault finit par trouver la paix dans la sérénité de la nuit

Et Sam : je vais vous répondre pourquoi il n'a pas accepté la prière de l'aumônier parce qu'il est hâté il eu est hâté il ne croit pas au Dieu lors de l'interrogatoire le juge lui a montré la croix le Christ et lui a dit qu'est ce que tu penses de celui-là euh est ce que tu crois au Dieu il lui dit non il lui a posé la question euh c'est à dire par le juge mais cette question a été posée plusieurs fois il répond non non parce que tout simplement il ne croit pas au Dieu ni à la prière euh ni euh il est arrivé où il a insulté euh l'aumônier euh il l'a chassé de sa cellule euh il l'a insulté.

Et Aic :on revient à ce qu'il a dit (chevauchement)

Et Bac : et qu'est ce qu'on veut dire par (il lit un passage)dans son état euh dans son état (inaudible) finit par trouver la paix la sérénité dans la cellule.

Et Fou :Parce qu'il sait qu'il va être exécuté euh à l'aube donc son seul sentiment euh c'était la mort si on accepte quelques choses euh c'est qu'on est en quelque sorte apaisé.

Et Ali : (cet étudiant était absent lors du 1er cercle littéraire) parce qu'il avait aussi la certitude euh l'immortalité n'existe pas euh.

Et AEK :c'est-à-dire euh avec la mort (chevauchement)

Et Ali :il voyait que euh il voit que la mort comme euh comme un sommeil sans rêve euh une porte fermée euh c'est-à-dire euh après euh c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'autres choses à voir après euh après la mort c'est-à-dire la fin euh un repos euh un sommeil c'est-à-dire sans rêve.

Et Aic :mais si on dit un repos c'est-à-dire (chevauchement).

Et Ali : c'est pas un repos au vrai sens du terme euh c'est pas un repos c'est-à-dire une fin au euh à ce qu'il est en train de vivre.

Et Bou : moi je pense que Meursault euh c'est quelqu'un qui reste absurde d'où le thème philosophique qu'a évoqué Albert Camus dans ses ouevres euh voilà c'est quelqu'un qui n'est pas normal par ses réactions par ses comportements eu voilà c'est tout. A présent, je crois qu' on arrête aujourd'hui la discussion, c'est lheure puis y'a des étudiants qui attendent leur classe donc je vous remercie et au prochain cercle littéraire.

Résumé

Cette recherche qui est au carrefour de la didactique du FLE et celle du texte littéraire s'inscrit dans une approche misant sur la coopération scripturale et orale en classe de 3e Licence de français.. La mise en œuvre auprès des étudiants en question de séances de cercles littéraires et des journaux de lecture ont généré des commentaires littéraires (oraux et écrits) ayant permis de vérifier l'apport de ces activités coopératives dans la lecture d'un texte littéraire. Des enquêtes par le biais des questionnaires ont été menées auprès des enseignants et des étudiants afin d'affiner la problématique de cette recherche. Les analyses quantitatives et qualitatives du corpus recueilli révèlent que dans les huit cercles littéraires, les étudiants verbalisent les quatre modes de lecture à savoir le mode *« littéral* », « *esthétique* », « *analytique*», et « *critique et culturel* ». Le mode « *littéral* » est, ainsi, utilisé autant que les autres. Les stratégies « *s'identifier* » et « *Juger moralement* » sont les plus utilisées dans leurs verbalisations orales observées dans les épisodes de discussions.

Mots clés :

Didactique du texte littéraire, lecture, texte littéraire, coopération, cercle littéraire, journal de lecture, scriptural, oral,

Abstract

This research, which is at the crossroads of the didactics of FLE and that of the literary text, is part of an approach focusing on scriptural and oral cooperation in the 3rd License of French class. The implementation with the students in question of sessions of Literary circles and reading journals have generated literary comments (oral and written) which have made it possible to verify the contribution of these cooperative activities in the reading of a literary text. Surveys through questionnaires were carried out among teachers and students in order to refine the problematic of this research. The quantitative and qualitative analyzes of the collected corpus reveal that in the eight literary circles, the students verbalize the four modes of reading, namely the "literal", "aesthetic", "analytical" and "critical and cultural" mode. The "literal" mode is thus used as much as the others. The "identify yourself" and "judge morally" strategies are the most used in their oral verbalizations observed in the episodes of discussions.

Keywords :

Literary text teaching, reading, literary text, cooperation, literary circle, reading journal, scriptural, oral,

ملخص

طرق تعليم FLE والنص الأدبي ، هو جزء من نهج يركز على التعاون الخطي والشفهي لدي طلبة السنة الثالثة ليسانس. التنفيذ مع الطلاب المعنيين بحلقات ادبية و صحف القراءة انتج تعليقات أدبية (شفهية خطية) جعلت من الممكن التحقق من مساهمة هذه الأنشطة التعاونية في قراءة نص أدبي. تم إجراء التحقيقات من خلال الاستبيانات بين الاساتذة والطلاب من أجل تحسين إشكالية هذا البحث. تكشف التحليلات الكمية والنوعية للمجموعة التي تم جمعناها أنه في الحلقات الأدبية الثمانية ، يقوم الطلاب باستعمال أنماط القراءة الأربعة ، وهي الوضع "الحرفي" و "الجمالي" و "التحليلي" و "النقدي والثقافي". وهكذا يتم استخدام الوضع "الحرفي" اكثر من الآخرين. إستراتيجيات "يتماهي" و "الحكم أخلاقياً" هي الأكثر استخدامًا في اللفظ الشفهي الذي تمت ملاحظته في حلقات المناقشات

الكلمات الافتتاحية

تعليمية النص الأدبي - القراءة - النص الأدبي – التعاون – الحلقة الأدبية – صحيفة القراءة- الخطي – الشفهي