



République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la  
Recherche Scientifique

Université de Batna 2 –Mostefa Ben Boulaid –



Faculté : lettres et langues étrangères

Département de : français

## THESE

Présentée pour l'obtention du titre de :

Docteur en français

Option :didactique

Sous le thème :

**La didactisation de la lecture littéraire du  
récit en contexte universitaire algérien**

Présentée par :

**ARRAR Salah**

Devant le jury composé de :

- |                           |            |                             |             |
|---------------------------|------------|-----------------------------|-------------|
| • M. DAKHIA Abdelouahab   | Professeur | Université de Biskra        | Président   |
| • Mme. BOUBAKOUR Samira   | MCA        | Université de Batna 2       | Rapporteur  |
| • Mme. MAOUCHI Amel       | MCA        | Université de Constantine 1 | Examinateur |
| • Mme. ABDESSEMED Nadjiba | MCA        | Université de Batna 2       | Examinateur |
| • M. BENDIHA Djamel       | MCA        | Université de Batna 2       | Examinateur |
| • M. FAID Salah           | MCA        | Université de M'sila        | Examinateur |

2019/2020



**République Algérienne Démocratique et Populaire**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la  
Recherche Scientifique**

**Université de Batna 2 –Mostefa Ben Boulaid –**



**Faculté : lettres et langues étrangères**

**Département de : français**

**THESE**

**Présentée pour l'obtention du titre de :**

**Docteur en français**

**Option :didactique**

**Sous le thème :**

**La didactisation de la lecture littéraire du  
récit en contexte universitaire algérien**

**Présentée par :**

**ARRAR Salah**

**Devant le jury composé de :**

- |                           |            |                             |            |
|---------------------------|------------|-----------------------------|------------|
| • M. DAKHIA Abdelouahab   | Professeur | Université de Biskra        | Président  |
| • Mme. BOUBAKOUR Samira   | MCA        | Université de Batna 2       | Rapporteur |
| • Mme. MAOUCHI Amel       | MCA        | Université de Constantine 1 | Examineur  |
| • Mme. ABDESSEMED Nadjiba | MCA        | Université de Batna 2       | Examineur  |
| • M. BENDIHA Djamel       | MCA        | Université de Batna 2       | Examineur  |
| • M. FAID Salah           | MCA        | Université de M'sila        | Examineur  |

**2019/2020**

## **Remerciements**

Mes remerciements les plus vifs, les plus chaleureux et les plus sincères s'adressent particulièrement à ma formidable promotrice de thèse, l'honorable docteur BOUBAKOUR Samira qui a accepté volontiers de m'encadrer, de me mettre sur les rails de la recherche, de guider mes tâtonnements scientifiques et méthodologiques, d'alimenter mes réflexions et de répondre à toutes mes interrogations sans se lasser.

Je vous exprime mes profonds sentiments de gratitude pour votre soutien sans faille, votre perpétuelle disponibilité, vos précieuses orientations et pour toutes vos merveilleuses qualités humaines d'écoute, de compréhension, de sympathie, de dévouement et de professionnalisme.

Bien qu'il me paraisse impossible de trouver suffisamment de mots et d'expressions élogieux pour vous remercier, je tiens quand même à vous rendre hommage ; que vous lisiez, à travers ces lignes, ma reconnaissance pour l'attention et l'intérêt que vous avez constamment manifestés à cette recherche et pour toutes vos critiques constructives, vos remarques judicieuses, vos suggestions enrichissantes et vos apports inestimables pour la conception et l'élaboration de cette thèse.

Que soient remerciés également les membres du jury de m'avoir fait l'honneur de lire mon travail de me faire part de leurs remarques et appréciations.

Mes vifs remerciements s'adressent pareillement au staff pédagogique du département de français à l'université Batna 2.

Merci enfin à toute personne qui a cru en moi et qui a contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail de recherche.

## **Dédicaces**

A la mémoire de mes chers parents qui m'ont inculqué des valeurs inestimables

A mon amène et bienveillante femme qui m'a soutenu dans les moments les plus durs et qui m'a entouré de tant d'affection.

A ma fille Meriem, la joie de ma vie

A mes admirables frères et sœurs

A mes neveux et nièces

A mes beaux-parents, mes beaux-frères et mes belles-sœurs

A tous mes amis

A tous mes collègues

A tous mes étudiants

A tous mes proches

A tous ceux qui m'aiment et que j'aime

Je dédie ce travail

# Sommaire

<b>Sommaire</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTERAIRE</b>	<b>12</b>
<b>Introduction</b>	<b>13</b>
<b>I. La lecture littéraire : genèse et caractéristiques</b>	<b>14</b>
<b>II. Les théories de la lecture littéraire</b>	<b>21</b>
<b>III. Modes de lecture et d'évaluation</b>	<b>31</b>
<b>IV. Pratiques lectorales</b>	<b>36</b>
<b>Conclusion</b>	<b>44</b>
<b>CHAPITRE II : POUR UNE DIDACTIQUE DU RECIT LITTERAIRE</b>	<b>46</b>
<b>Introduction</b>	<b>47</b>
<b>I. Le récit littéraire</b>	<b>48</b>
<b>II. Approches narratologiques et incidences pédagogiques</b>	<b>51</b>
<b>III. Les catégories du récit littéraire et leur exploitation didactique</b>	<b>61</b>
<b>IV. Eléments narratologiques et enseignement du récit</b>	<b>70</b>
<b>V. Elaboration de plan de formation pour lire le récit</b>	<b>76</b>
<b>Conclusion</b>	<b>83</b>
<b>CHAPITRE III : LA LECTURE MULTIMODALE DES RECITS LITTERAIRES</b>	<b>84</b>
<b>Introduction</b>	<b>85</b>
<b>I. Littératie médiatique multimodale en didactique de la littérature</b>	<b>86</b>
<b>II. Littérature et TICE</b>	<b>91</b>
<b>III. Nouvelles formes du récit</b>	<b>96</b>
<b>IV. La lecture/spectature des récits</b>	<b>102</b>
<b>V. Modalités de lecture numérique</b>	<b>109</b>
<b>Conclusion</b>	<b>112</b>
<b>CHAPITRE IV : ELEMENTS POUR LA REDACTION DU RECIT LITTERAIRE</b>	<b>114</b>
<b>Introduction</b>	<b>115</b>
<b>I. Lecture-écriture littéraire</b>	<b>116</b>
<b>II. Les activités de réécritures des récits littéraires</b>	<b>120</b>
<b>III. La production écrite des récits</b>	<b>126</b>
<b>IV. Les ateliers d'écriture</b>	<b>133</b>

<b>Conclusion</b>	<b>141</b>
<b>CHAPITRE V : CADRE ET CHOIX METHODOLOGIQUES</b>	<b>143</b>
<b>Introduction</b>	<b>144</b>
<b>I. Questions de recherche</b>	<b>144</b>
<b>II. Hypothèses de recherche</b>	<b>147</b>
<b>III. Objectifs de la recherche</b>	<b>150</b>
<b>IV. Méthodologie de la recherche</b>	<b>153</b>
<b>V. Contexte de l'expérimentation</b>	<b>165</b>
<b>Conclusion</b>	<b>172</b>
<b>CHAPITRE VI : DEPLIAGE DE L'INTERVENTION DIDACTIQUE</b>	<b>173</b>
<b>Introduction</b>	<b>174</b>
<b>I. Séquence 01 : Histoires d'amours impossibles</b>	<b>174</b>
<b>II. Séquence 02 : Lire des nouvelles à chute</b>	<b>183</b>
<b>III. Séquence 03 : Combat au féminin</b>	<b>190</b>
<b>IV. Séquence 04 : Le travail et l'argent</b>	<b>197</b>
<b>Conclusion</b>	<b>203</b>
<b>CHAPITRE VII : L'EXPERIMENTATION A L'EPREUVE DU TERRAIN</b>	<b>205</b>
<b>Introduction</b>	<b>206</b>
<b>I. Soubassements théoriques du dispositif de formation</b>	<b>206</b>
<b>II. Conception du dispositif de formation</b>	<b>213</b>
<b>III. Choix des supports des séquences</b>	<b>219</b>
<b>IV. Dimensions de la compétence littéraire</b>	<b>224</b>
<b>Conclusion</b>	<b>250</b>
<b>CHAPITRE VIII : REGARDS SUR LA RECHERCHE</b>	<b>251</b>
<b>Introduction</b>	<b>252</b>
<b>I. Entre pratiques de lecture et représentations</b>	<b>252</b>
<b>II. Evolution des compétences lectorales</b>	<b>273</b>
<b>III. Les limites de la recherche</b>	<b>282</b>
<b>IV. Pistes conclusives et perspectives</b>	<b>285</b>
<b>Conclusion</b>	<b>289</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b>	<b>290</b>
<b>BIBIOGRAPHIE</b>	<b>297</b>
<b>Table des matières</b>	<b>312</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>318</b>

# **INTRODUCTION**

## **GENERALE**

## Introduction générale

Objet tant valorisé dans les pratiques scolaires et longtemps perçu comme étant un médium culturel, la littérature vit, au tournant de ces dernières années, une crise d'enseignement sans précédent. De nombreuses recherches en didactiques de français (Daunay, 2007) dressent régulièrement des bilans alarmants qui témoignent du dédain manifesté à l'égard de la lecture par des apprenants de tous niveaux : « *le contexte actuel est celui d'une baisse générale de la lecture, tous âges, tous milieux et tous niveaux scolaires confondus, chez les bons élèves que chez les moins bons* ». (Léon, 2004 :5).

En effet, nous constatons que le temps réservé auparavant à lire s'amenuise au profit d'autres activités sportives et culturelles. Ces constats ont amené des auteurs tels que Sonya Florey, Christophe Ronveaux et Noël Cordonier (2015 : 9) à avancer qu'à l'heure actuelle, l'enseignement de la littérature « *évolue donc dans un contexte d'interrogations, voire de résistances relatives aux valeurs portées par le texte littéraire, aux contenus à transmettre, aux dispositifs didactiques et à la formation des étudiant.e.s et des enseignants de littérature* ».

Soucieux alors de contribuer à remédier à cette situation, de rénover les pratiques lectorales en classe de langue et de concevoir dans la continuité les jalons d'un véritable apprentissage de la lecture des œuvres littéraires, nous avons minutieusement veillé à réunir les conditions didactiques favorables à ressusciter le goût pour la lecture et à bâtir harmonieusement un dialogue double : entre le lecteur et le texte d'une part et entre les étudiants autour de l'œuvre lue de l'autre part.

En vue de parvenir à nos objectifs, nous avons opté, parmi tous les écrits littéraires, pour le récit en tant qu'objet focal de notre recherche. Ce choix se justifie, de prime abord, par les multiples enjeux didactiques et pédagogiques liés à l'enseignement de ce genre qui, comme le soulignent Jean-François Halté et André Petitjean (1977 :10) « *possède une rentabilité pédagogique indiscutable* ». Les auteurs nous affirment que ces textes narratifs se singularisent par leur potentiel séducteur qui est à l'origine de la primauté du narratif sur les autres types textuels. Les apprenants sont alors habitués de longue date à recevoir ces textes par différents canaux, oraux soient-ils ou écrits, et sont capables de les reconnaître grâce à leur architecture structurale et à leur fonctionnement permanent.



Outre ces particularités citées du récit littéraire, Dominique Combe (1992 : 33) atteste que « *le récit, loin d'être un genre de discours comme les autres, est bien l'expression par excellence de la temporalité humaine* » dans la mesure où il a constitué, au fil des temps, un porte-parole des peuples à travers lequel ils expriment leurs joies et leurs douleurs et le par le biais duquel ils transmettent leurs traditions et leurs mœurs. Dans ce sens, Christiane Achour et Amina Bekkat (2002 : 2) nous font savoir que « *les récits sont familiers à de nombreux moments de la vie [...] et ils sont les textes littéraires lus par le plus grand nombre de lecteurs* ».

Pour toutes ces raisons, nous nous sommes orienté vers le récit littéraire comme objet d'étude de notre thèse doctorale. Nous nous intéressons particulièrement aux modalités de sa didactisation en contexte universitaire algérien en vue de former des futurs enseignants de français qui soient outillés et dotés de savoir-faire de mise en œuvre de dispositifs diversifiés articulés autour de la lecture des textes littéraires en prenant en compte les besoins réels et le niveau du public auquel l'enseignement sera dispensé.

Mener une expérimentation dans ce contexte spécifique est doublement bénéfique : il s'agit d'assurer une formation académique à des étudiants qui se chargeront, à leur tour, de l'enseignement des générations ultérieures. L'enjeu est donc de taille dans la mesure où nous visons à développer, non seulement la compétence littéraire de ces futurs formateurs, mais aussi leurs performances de praticiens réflexifs capables de faire vivre à leurs apprenants des expériences singulières et originales à travers lesquelles ils se construiront comme sujets-lecteurs éclairés et passionnés de la littérature. Ainsi, à mesure que les étudiants prennent conscience du caractère dynamique et pluridimensionnel de l'acte d'enseigner-apprendre des récits littéraires, ils s'engageront et s'impliqueront pleinement dans leur formation vu son importance et son impact sur leurs pratiques enseignantes.

Par ailleurs, à l'ère des compétences, considérées comme étant l'aboutissement de tout apprentissage, lire des textes littéraires, en particulier les récits, semble orienté davantage vers des finalités communicatives et dialogiques qui se manifestent par l'intermédiaire des productions (écrites ou orales) des sujets-lecteurs. C'est pour cette raison qu'il nous paraît inconcevable de faire l'économie d'une réflexion si approfondie sur les modalités à mettre en œuvre dans un contexte pédagogique caractérisé par son pragmatisme mis en avant par la perspective actionnelle et l'éclectisme actuel qui

mettent l'accent sur l'utilité de l'apprentissage et sur l'action attendue suite à tout enseignement donné.

C'est dans cet esprit que nous pensons que la lecture des récits littéraires à l'université algérienne devrait également être utilitaire en étant au service du développement de diverses compétences des étudiants en formation pour l'enseignement du français. Notre recherche se veut donc une tentative de répondre, d'une façon argumentée et amplement illustrée, à des questions d'ordre théorique et pratique que l'on peut reformuler en ces termes :

- Dans quelle mesure la didactisation de la lecture littéraire du récit permet-elle aux étudiants de développer une compétence littéraire ?
- Quelles modalités didactiques mettre en place pour que la lecture littéraire des récits contribue au développement de la compétence littéraire des étudiants algériens de langue française ?
- Quelles pratiques enseignantes sont-elles les mieux appropriées pour la lecture littéraire des récits à l'université algérienne ?

Notre travail problématise donc diverses dimensions constitutives de la lecture littéraire des récits et les enjeux didactiques, pédagogiques, esthétiques et culturels de leur enseignement-apprentissage.

Ainsi, nous nous proposons de donner des éléments de réponse à toutes ces interrogations que nous venons de soulever tout en nous inscrivant dans une large conception qui met en exergue le caractère à la fois hétéroclite et heuristique de notre objet d'étude.

Nous mettons ainsi au cœur de nos préoccupations la transformation de la classe de langue en un authentique espace ouvert où se libère la parole, se déchainent les passions pour la lecture et où l'on se meut dans le monde fictif du livre qui sollicite incessamment le lecteur à s'y aventurer sans craindre les jugements préconçus. Afin de mener à bien notre réflexion, nous avons jugé intéressant de structurer la présente thèse doctorale sous forme de huit chapitres.

Dans le premier chapitre, nous nous proposons de faire le point sur la question de l'enseignement de la lecture littéraire tout en la modélisant autour de plusieurs concepts opératoires indispensables à la constitution du cadrage théorique préalable à la mise en

pratique de notre programme de formation. A ce stade, nous ferons le tour des théories les plus marquantes et les plus influentes dans le domaine de didactisation de la littérature et qui nous serviront d'appui pour la mise en pratique d'activités lectorales centrées prioritairement sur le sujet-lecteur en tant qu'instance productrice des sens à travers l'adoption de stratégies et modes de lecture divergentes en fonction des contextes de réalisation des tâches. Ainsi, des différentes théorisations à exposer découlent des modalités évaluatives articulées autour de plusieurs dichotomies conceptuelles axées sur le processus de lire.

En sa qualité d'objet de recherche central autour duquel se concentre l'essentiel de notre travail, le récit littéraire occupe la majeure partie du deuxième chapitre qui le définira, d'abord, d'un point de vue linguistique et disciplinaire, puis le cernera dans maintes théories narratologiques (thématique, modale et post-classique) exposées selon un axe diachronique. Ce parti historique pris nous permettra de mettre en évidence les paramètres dont il faut tenir compte dans toute entreprise de didactisation du récit. Nous ne manquons pas aussi d'analyser les enjeux de l'approche par les genres dans l'enseignement littéraire tout en mettant en exergue les pistes pédagogiques facilitant l'exploitation en classe de quatre sous-genres du discours narratif, à savoir le roman, le conte, la fable et la nouvelle.

Etant donné que le foisonnement des supports numériques a pour corollaire la mise à jour de nouvelles pratiques lectorales, le troisième chapitre s'attache à mettre l'accent sur le phénomène de littératie médiatique multimodale. Il l'appréhende en déterminant ses enjeux pragmatiques et ses différents modes. Ainsi, il mettra en avant les liens possibles entre la littérature et les nouvelles technologies de l'information et de la communication à la recherche de nouvelles voies pédagogiques favorisant l'intégration de ces dernières dans l'enseignement des récits sous leurs diverses formes filmique, médiatique et/ou interactif.

Tenant compte de l'importance de l'acte scriptural dans toute conception didactique orientée vers l'apprentissage de la littérature, le quatrième chapitre se penche sur la question de rédaction des récits littéraires en classe de langue. Il s'articule autour de ces quatre éléments cardinaux : approche définitionnelle du concept de lecture-écriture littéraire, clarification des activités de réécriture des textes narratifs (critiques, récréatives et créatives), mise au point des aspects conceptuels, linguistiques et textuels à prendre en considération dans leur production écrite et un aperçu sur la pratique des

ateliers d'écriture dans leur diversité typologique en fonction de leurs multiples ancrages théoriques. L'objectif de traiter ces points est de remettre en question les pratiques scolaires traditionnelles liées à l'enseignement de la compétence rédactionnelle en plaçant le regard sur le sujet-écrivain comme première instance productive des écrits.

Si les quatre chapitres précédents nous permettront de modéliser l'activité de lecture littéraire telle que nous l'envisageons selon une conception assez large qui s'étend à toutes ses dimensions et ses aspects, le cinquième chapitre visera à présenter les options et les choix méthodologiques opérés, dans le cadre de notre thèse, en vue d'une concrétisation optimale de nos propos théoriques. La méthodologie de recherche sera alors le propos de ce volet avec une attention particulière portée aux questions qui structureront notre réflexion, aux hypothèses générale et opérationnelles qui la soutiennent, aux objectifs spécifiques qu'elle cherche à atteindre, au contexte dans lequel elle s'inscrit et aux méthodes d'investigation, de recueil et d'analyse de données qu'elle implique.

Le sixième chapitre se focalisera sur le dépliage de notre intervention didactique menée au cours de l'année universitaire 2017-2018. Il explicite les lignes fondatrices et directrices d'un dispositif de formation mis en place dans le cadre du module approche textuelle II destiné à des étudiants de l'Ecole Normale Supérieure de Sétif inscrits en deuxième année. Nous y aborderons l'architecture de notre plan de formation réparti en quatre séquences pédagogiques structurées autour de tâches d'apprentissage et articulés en fonction d'objectifs et de modalités évaluatives permettant de cerner des éventuels progrès des performances des étudiants.

Nous consacrerons le septième chapitre à mettre la lumière sur l'ancrage théorique de notre dispositif didactique axé sur la didactisation des récits littéraires en contexte universitaire algérien. A cet effet, nous mettrons l'accent sur les étapes successives que nous avons suivies dans le pilotage du programme de formation et nous expliquerons les critères qui président aux choix des différents supports faisant l'objet d'analyse, puis nous livrerons une analyse approfondie des dimensions lectorales, orales et scripturales développées par les étudiants à travers les activités mises en œuvre au cours de l'année universitaire.

## Introduction générale

A travers un large éventail d'analyses qualitatives et quantitatives, le dernier chapitre de notre thèse doctorale visera à démontrer l'efficacité de notre expérimentation et tentera de porter un regard critique sur la recherche que nous avons menée. Pour ce faire, nous présenterons les résultats relatifs à l'interprétation des données recueillies via les questionnaires et les évaluations formatives et sommatives réalisées au début et à la fin de l'année universitaire. Nous suggérerons enfin des pistes conclusives et perspectives didactiques mises en avant à partir des résultats auxquels nous avons abouti.

La conclusion générale présentera enfin une synthèse de notre thèse doctorale et apporte une réponse à la problématique soulevée dans le cadre de notre travail de recherche tout en l'ouvrant à de nouvelles perspectives, en suggérant des pistes didactiques susceptibles d'appréhender le récit littéraire dans différents contextes éducatifs.

# **CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTÉRAIRE**

## Introduction

Pendant plusieurs années, l'enseignement de la littérature a été focalisé sur les deux pôles de l'auteur (approche biographique) et du texte (théories textuelles), mais il s'est orienté progressivement vers le lecteur en tant que sujet responsable du tissage de rapports cognitifs et affectifs avec le texte. Résulte de ce passage un changement de la conception de la littérature : « *la question n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit* » (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996 : 65). Cette nouvelle vision a naturellement conduit les chercheurs à problématiser la lecture littéraire et à la modéliser autour de concepts opératoires transposables dans les pratiques pédagogiques effectives.

Les postulats engendrés en didactique de la littérature nous serviront, dans le cadre de cette thèse doctorale, de cadrage théorique préalable à notre expérimentation. Le présent chapitre ciblera prioritairement à tresser les apports des recherches relatives à la didactisation de la lecture littéraire et à intégrer plusieurs champs conceptuels utiles à la définition et à la caractérisation du processus de lire un texte littéraire. Par ailleurs, nous tenterons d'établir des relations entre les différents éléments issus des théories littéraires, cognitives et didactiques.

Nous ferons également le point sur les divers modes et stratégies de lectures qui découlent de ces théories. Une approche comparative sera mise en avant pour déterminer les points de vue communs et convergents des chercheurs et pour mettre la lumière sur les modalités évaluatives qui s'attachent aux postures de lecture.

Cette assise théorique ambitieuse, en réalité, à déboucher sur des propositions de tâches et d'outils efficaces sur lesquels nous nous appuyerons pour définir les principes fondateurs de notre dispositif didactico-pédagogique. Les pratiques lectorales les mieux appropriées qui correspondent à la logique d'implication du sujet lecteur dans la construction du sens du texte seront largement étudiées dans un souci de clarifier leurs fondements et leur pertinence.

## I. La lecture littéraire : genèse et caractéristiques

Lire des textes littéraires relève d'un acte à facettes multiples, d'où la nécessité de définir et de caractériser ce que pourrait être la lecture littéraire.

### I.1. La lecture littéraire

Définir d'une façon consensuelle la lecture littéraire n'est pas une entreprise facile à mener puisque cela soulève tant de questionnements suscités à propos du caractère problématique que revêt un tel acte. Cette difficulté est en grande partie due, selon Annie Rouxel (2012 : 12), au fait que la lecture littéraire est à la fois un objet banal et complexe ; « *banal car il appartient à l'expérience de chacun, complexe car il se dérobe aux définitions et qu'il est aujourd'hui sujet de débats et de polémiques* ».

Il faut alors souligner dès le départ combien il est difficile de délimiter avec précisions les contours du champ didactique qu'occupe cette notion récente : elle voit le jour officiellement en 1984 lors du colloque de Reims organisé par Michel Picard. Elle fût reprise en 1995 par Jean Louis Dufays qui lui consacre un colloque à l'université belge Louvain-la-Neuve. Un an après, un premier numéro d'une revue intitulée *La lecture littéraire* est édité sous la direction de Vincent Jouve pour attester la légitimité du concept faisant son entrée massive dans la didactique du texte littéraire.

Les auteurs en font désormais usage sans pour autant qu'ils aient un accord, tacite ou explicite soit-il, sur son essence. Ils lui attribuent des acceptations fort diverses et l'envisagent tantôt comme des :

manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte [...] l'intérêt en soi et la fin de la lecture. », tantôt comme « un mode d'approche des textes qui obéirait à des constantes » (Baudelot et Cartier cités par Dumortier, 2001 : 495).

Ces deux perceptions se focalisent sur la pratique de l'acte plutôt que sur l'objet de lecture. C'est par opposition à ceci que Rouxel propose une conception plus globale qu'elle explicite comme suit : « *je désigne par lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire. L'adjectif renvoie à la fois à l'objet et au mode de lecture* » (Rouxel, 2012 :17). Elle précise également que la définition de la lecture littéraire renvoie de plein fouet à considérer ses caractéristiques sur la base desquelles, il serait possible de la distinguer d'autres types de lecture. L'ensemble des caractéristiques



que nous développerons ci-dessous sont inspirées des travaux de Jean Louis Dufays supposant que la lecture littéraire résulte de la combinaison dialectique de l'approche culturelle, interprétative, axiologique et fantasmatique (Dufays, 1996 : 167-175).

## **I.2. Caractéristiques de la lecture littéraire**

Pour étayer la définition de la lecture littéraire, nous examinons les éléments successifs qui la caractérisent. Nous les aborderons, plus spécifiquement, sous l'angle de la didactique.

### **I.2.1. Compréhension/interprétation**

Dans une classe de langue, lire des textes littéraires pose d'emblée comme principe régulateur d'action l'accès au sens, à la fois littéral et profond, dans une dialectique de compréhension et d'interprétation. Si la première activité reflète, selon les tenants de la tradition herméneutique, une soumission à des normes d'ordre linguistico-culturel et fait référence à une sphère de connaissances partagées par une certaine communauté donnée en ce qu'elle vise à dégager un sens prédéterminé par l'auteur, la seconde semblerait un processus intellectuel plus contraignant.

En fait, la pratique interprétative désigne une contextualisation d'un énoncé et un lieu de prolifération sémantique. Il s'agit d'un exercice qui tend à inciter le lecteur à générer plusieurs significations possibles en fonction de ses propres connaissances et de sa culture. Ce faisant, maintes interprétations surgissent mais sans que l'une exclue l'autre. Cette opposition manifeste entre compréhension et interprétation est explicitée par Christian Vandendorpe (1992: 160)

Elle [l'interprétation] est le terrain du jeu libre de l'intelligence et de la subjectivité. Deux interprétations en conflit suscitent débats et discussions : elles peuvent céder la place à une troisième, voire à une quatrième, à la satisfaction de tous. Au contraire, la compréhension se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier.

Il importe cependant de dire que cette distinction attestée par l'auteur ne nie pas le lien complémentaire qui s'établit entre les deux actes ayant un statut convergent mais un but unique. A vrai dire, la différence tient au degré de conscience du lecteur et de l'effort déployé quand il effectue des opérations intellectuelles et cognitives en lisant. Si le texte se lit facilement et sans embarras, la lecture se fait automatiquement et inconsciemment (le sujet comprend le texte). Si, au contraire, le texte résiste, cela

convoque une multitude d'opérations conscientes. En effet, l'apprenant met en place plusieurs stratégies de déduction, d'induction et d'inférence ; il interprète le texte. Paul Ricœur (1986 : 21) met au clair cette opposition :

En tout signe, un véhicule possible est porteur de la fonction signifiante qui fait qu'il vaut pour autre chose. Mais, je ne dirai pas que j'interprète le signe sensible lorsque je comprends ce qu'il dit. L'interprétation se réfère à une structure intentionnelle de second degré qui suppose qu'un premier sens est constitué ou quelque chose est visée à titre premier, mais où ce quelque chose renvoie à autre chose qui n'est pas visée que par lui.

Il s'avère que Paul Ricœur se propose d'hiérarchiser l'acte de la lecture littéraire en deux stades distincts : en premier lieu paraît la compréhension qui devra aboutir, dans un second lieu, à l'ultime opération d'interprétation. Cette conception se retrouve largement contestée par Gadamar qui s'y est vigoureusement objectivé. Il souligne que « *comprendre, c'est toujours interpréter ; l'interprétation est la forme explicite de la compréhension* » (Gadamar, 1960 : 329), mettant de la sorte fin à l'impasse dans laquelle se trouvent les théoriciens et les pédagogues de la lecture littéraire qui privilégient une entrée au détriment de l'autre. De ce point de vue, compréhension et interprétation sont en constante interaction.

Sur le plan didactique, une pédagogie de la lecture littéraire qui mise sur la complémentarité entre la compréhension et l'interprétation semble foncièrement bénéfique pourvue que cela ne tombe pas dans l'excès de la subjectivité car on sait bien que l'aspect polysémique du discours littéraire donne lieu à une variété de pistes de lecture et de compréhension. Cela ne suggère pas cependant l'enfermement de chaque apprenant dans un clos sémantique. Ceci dit, il s'avère que l'interprétation ne soit pas contredite par des éléments intratextuels puisqu'elle devra assurément prendre appui sur le texte.

Dans le cadre scolaire, la lecture littéraire a tout l'intérêt de prendre en compte plusieurs paramètres qui s'interfèrent et que l'on peut récapituler à partir des caractéristiques d'une lecture réussie telles qu'elles sont mises au point par Kerbrat-Orecchioni (1986:311-312) :

- Prise en compte du nombre impressionnant des signifiants qui se dégagent de la lecture d'un texte littéraire.
- La cohérence au niveau de la reconstitution des signifiants dégagés.
- L'incorporation des données textuelles et extratextuelles.

A notre sens, la conjugaison de tous ces éléments garantissent une meilleure approche de la littérature dans un va-et-vient entre compréhension et interprétation. Ceci demeure conditionné par la capacité de l'apprenant à appréhender le texte dans sa globalité et le fait qu'il soit en mesure de démystifier son opacité et son ambiguïté.

### **I.2.1. Participation et distanciation**

Préconisant une valorisation d'une lecture qualifiée d'ordinaire et privilégiant la mise en avant de l'implication psychoaffective du lecteur, nombreux théoriciens plaident en faveur d'une lecture littéraire fondée majoritairement sur la base de la participation. Celle-ci correspond à une démarche visant à se conformer aux référents textuels et/ou aux codes génériques ainsi qu'à s'adapter à la réalité socioculturelle sans aucune mise à distance critique.

La lecture participative se situe au niveau de l'émotionnel, l'affectif, l'intersubjectif, etc., et convoque l'expérience individuelle de chacun qui lit à partir de ses images mentales intériorisées au cours de ses précédentes lectures. De ce fait, son adhérence au texte se fortifie par le biais du surgissement de ses souvenirs et se mesure en fonction de correspondance des événements narrés à l'univers personnel du lecteur.

Dans ce régime de lecture, l'identification se révèle prédominante étant donné qu'elle constitue par excellence un indice d'appropriation du récit. C'est en quelque sorte une projection spontanée et fusionnelle traduisant les réactions du lecteur au texte et les liens qu'il tisse avec les personnages.

Assimiler exclusivement la lecture à la participation ne serait qu'une entreprise si récusable. En admettant que la stimulation du goût de lecture et du plaisir esthétique ne suffirait pas à justifier le bien-fondé d'un apprentissage cohérent, nous nous apercevons qu'une telle démarche ne développe pas de nouvelles compétences d'analyse et de réflexion indispensables à l'épanouissement intellectuel de l'apprenant. Ce point de vue est adopté par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur (2015 :93) qui affirment dans ces propos que : « *ce mode de lecture, qui privilégie surtout l'éveil du goût de lire et l'entretien des appétences, n'est pas en soi porteur d'apprentissage, du développement de compétences nouvelles* ».

A la conception de la lecture comme participation s'oppose celle de la distanciation mettant l'accent sur l'investissement des valeurs littéraires dans la pratique de la lecture. La distanciation s'illustre par le recul que prend le lecteur vis-à-vis du

récit, par une dynamique de nature intertextuelle favorisant des liens à tisser entre les textes. Cette démarche revendique la suspension de l'illusion référentielle au profit d'un engagement conscient du sujet dans sa quête de la littérarité de l'œuvre et dans l'objectivation qu'il opère en lisant. En faisant cela, il fait particulièrement appel à son esprit critique et à ses facultés réflexives pour émettre enfin ses jugements.

L'intellectualisation de l'apprenant semble être la finalité escomptée de l'adoption d'une posture lectorale distancielle vu qu'elle fait souvent intervenir un ensemble composite de procédés afin de construire du sens. A titre indicatif, nous citons entre autres les modes de narration, les spécificités stylistiques, les systèmes énonciatifs, les portées idéologiques, etc. qui sont susceptibles d'enrichir les capacités réflexives.

Le mérite de la posture de distanciation en ce qu'elle mobilise de multiples activités cognitives et culturelles est certes indéniable. Mais ce qui paraît problématique, est sans doute son caractère scolastique produisant assez de commentaires et d'analyses tout en s'écartant de l'esthétique de la littérature et des pratiques sociales dont l'étudiant s'est nourri : lire pour le plaisir.

De ce qui précède, il est évident que chaque mode de lecture considéré indépendamment de l'autre n'offrirait pas l'opportunité d'atteindre les objectifs assignés à la lecture littéraire en classe de langue. C'est pourquoi, Jean Louis Dufays suggère, dans une perspective scolaire pratique, d'allier conjointement participation et distanciation qu'il perçoit comme deux constituants vitaux d'un mouvement dialectique de va-et-vient entre les deux. Il l'affirme dans les propos ci-dessous :

Il suffit d'observer la pratique réelle des lectures pour constater que lorsqu'il aborde un texte littéraire, le lecteur opère généralement un va-et-vient entre la participation et la distanciation, entre la soumission à l'autorité des référents et la réflexion sur leurs effets esthétiques ou idéologiques. (Dufays, 2010 : 22)

Selon l'auteur, lire un texte littéraire se manifeste donc comme un processus reposant sur la coexistence de maintes dichotomies telles que la fonction référentielle/la fonction poétique ainsi que la subjectivité et l'objectivité. L'autre privilège pédagogique qu'il importe également de noter est la parfaite adéquation de la présente conception théorique aux exigences organisationnelles selon lesquelles la séquence didactique se répartit en trois moments fondamentaux ; contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.

### **I.2.3. Les dimensions esthétique et culturelle**

Esthétique et culture sont deux concepts à contours flous mais qui entretiennent des rapports forts étroits à la lecture littéraire en contexte pédagogique. Tout d'abord, lire un texte littéraire s'ancre d'ores et déjà dans une expérience esthétique et culturelle et cela éveille considérablement la sensibilité de l'apprenant qui ne resterait pas indifférent aux aspects artistiques et poétiques du texte.

Cependant, la notion d'esthétique telle que Kant (1989) la conçoit dans son ouvrage *Critique de la faculté de juger* en la rattachant à un jugement subjectif du goût paraît difficilement transposable d'une façon univoque et consensuelle dans le domaine de la didactique des langues. D'où l'on signale d'emblé qu'il est difficile de mettre en place des balises scientifiques pour tirer profit du rôle fondamental de l'implication subjective de l'apprenant dans la lecture littéraire. Cette difficulté est due, selon Gérard Langlade (2014 : 48) au « *caractère volatil, souvent imprévisible et secrètement intime des émotions littéraires* ».

Compte tenu de cette réalité, il serait souhaitable que les enseignants privilégient des activités sollicitant les échanges des apprenants à propos de leurs expériences esthétiques en les menant à extérioriser et à verbaliser ce qu'ils ressentent à la suite de leurs lectures.

Par ailleurs, tout comme l'esthétique, les lignes de force entre littérature et culture n'étant plus à démontrer, il est donc indispensable que la dimension culturelle de la lecture littéraire soit prise en compte dans l'enseignement du FLE. Le référent culturel par rapport auquel se situe le texte est souvent véhiculé par la langue d'écriture et en plus d'être ancré dans des contextes sociaux, il est imbriqué d'histoire. Même si la réalité ne se donne pas fidèlement à voir, elle est souvent reflétée et reproduite dans les œuvres littéraires à travers des représentations discernables via des traces linguistiques. Par exemple, le lexique employé témoignerait parfois de l'influence du milieu socioéconomique de l'écrivain et du degré de progrès technique et civilisationnel d'une société donnée.

Cela pose évidemment la question de la fonction anthropologique que remplit la lecture littéraire. Nous répondons au préalable que celle-ci ne se veut pas une source au sens entendu par les historiens et les enseignants de civilisation. Elle est surtout un acte au cours duquel sont décelés parfois certains mythes fondateurs des créations artistiques

dont les écrivains s'inspirent et se nourrissent afin de produire des récits dans lesquels les membres d'une communauté se reconnaissent et/ou se distinguent des autres. Nous signalons cependant que lire la littérature selon une approche anthropologique demeure envisageable pourvu qu'on se plie à quelques contraintes méthodologiques telles que celles définies par Martine Fievet qui requiert le passage par trois moments cruciaux :

L'enseignant examine le texte en se demandant comment l'écrivain, lui, parle du phénomène d'histoire ou de société (...) L'enseignant se procure les documents et les conclusions de type scientifique (...) Il confronte alors ces documents à l'œuvre littéraire. (Fievet, 2013 : 23-24)

L'enjeu majeur de cette démarche en classe est d'aboutir à expliciter la vision personnelle et subjective de l'auteur qui choisit, parmi tant d'évènements, d'en traiter un en particulier. Evaluer le degré de subjectivité et/ou d'objectivité s'effectue en collectant des documents à caractère scientifique résultant des études historiques et sociologiques, puis en les confrontant au texte littéraire.

Outre cette fonction anthropologique, une autre dite intégrative est mise sur la table ; au travers des processus complexes tels que l'identification, la projection ou le repérage, l'apprenant va graduellement avoir un sentiment d'appartenance identitaire à une communauté. Si l'on prend le contexte algérien comme exemple, on se rendra compte qu'à la lecture des œuvres phares de littérature maghrébine d'expression française (*le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun à titre indicatif), l'apprenant, notamment kabyle, a l'impression de lire son quotidien, de voir de près ses habitudes se profiler au fil des pages.

Conséquemment, l'identité culturelle est renforcée et mise en avant dès lors qu'on a affaire à des textes proches de la réalité sociohistorique du public scolarisé. Comprise comme étant « *l'identification à un ou plusieurs groupes culturels déterminés qui plonge ses racines dans l'identité ethnique* » (Abou, 1986 : 30-31), l'identité culturelle se consolide alors avec la lecture d'œuvres littéraires patrimoniales puisqu'elles regorgent de valeurs nationales, religieuses et culturelles de la communauté à laquelle appartient l'apprenant.

Indépendamment de la langue d'écriture, la littérature fait alors partie du vaste patrimoine culturel d'un pays et elle en est en même temps tributaire car l'écrivain pourrait s'inspirer des faits réels survenus dans sa société pour donner libre cours à des

intrigues fictionnelles extravagantes. A ce stade, Amor Séoud fait remarquer de manière fort intéressante que :

La littérature, tous les genres confondus, et quelle que soit la conscience qu'en ont les écrivains, ou les intentions de création dans lesquelles ils inscrivent leurs œuvres, ou même la langue dans laquelle ils écrivent, intègre immanquablement, d'une manière plus ou moins explicite et plus ou moins dense mais toujours mieux que toutes les autres formes du discours, les traits culturels et les ressources symboliques des espaces sociaux où elle se développe. (Séoud, 1997 :60)

Ce trait distinctif dont parle Amor Séoud, à savoir la composante socioculturelle du texte littéraire nous incite à évoquer sa fonction sociologique qu'on aurait tort de ne pas prendre en considération dans la mesure où c'est elle qui en fait un moyen représentatif des valeurs culturelles d'une société. Georges Mounin (1976 : 153) conforte judicieusement ceci en soulignant que :

La littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure, ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs [...] sont venues des œuvres littéraires.

Dans les écrits littéraires (romanesques surtout), les itinéraires des personnages, notamment s'ils sont proches de ceux des lecteurs nourrissent un besoin fondamental d'évasion et d'aventure. Les auteurs, conscients de cette réalité, jouent sur ces paradigmes dans le but d'attirer le maximum de lecteurs et d'essayer de provoquer chez eux des réactions affectives et éducatives.

Notons enfin que les textes littéraires sont fortement imprégnés de faits culturels, qui s'avèrent profondément formatifs pour les apprenants. Il suffit que les enseignants aient conscience des fonctions anthropologique, intégrative et sociale de la littérature et qu'ils mettent des modalités d'intervention culturelle correspondant au public visé pour tirer pleinement profit de ce que le support littéraire pourrait offrir en classe de langue.

## **II. Les théories de la lecture littéraire**

Les théories de la lecture littéraire ont longtemps été le fruit des changements opérés au niveau des paradigmes et des concepts. Nous les exposerons succinctement dans ce qui suit.

## II.1. Théories du texte et de sa lecture

Il a été question, jusqu'aux années 1970, de mettre en étroite corrélation la lecture avec la fonction autoréférentielle et l'autonomie de la littérature en misant principalement sur les spécificités intrinsèques au texte. Cette vision a été largement adoptée par les pionniers des courants du formalisme et du référentialisme.

Pour les formalistes russes et les structuralistes chèque, ils s'appliquent à définir l'acte de lecture en tant qu'activité dont le but fondamental consiste à dégager la structure textuelle indépendamment de toute prise en compte sérieuse des sens générés de la lecture.

De ce fait, les liens textuels internes priment sur toute éventuelle construction des sens à laquelle le lecteur pourrait procéder. Cela se justifierait par les principes d'action qu'empruntent les formalistes des travaux structuralistes saussuriens qui stipulent que la langue ne serait qu'un système prédéfini où le primat est indubitablement accordé à la structure.

Cette réflexion a influencé de nombreux formalistes tels que Chklovski, Eichenbaum et Tynianov ayant tous considéré le texte littéraire comme un système clos de signes linguistiques. En somme, le postulat théorique qui résume bien la tendance de cette école a été formulé par Roman Jakobson (1977 : 16) en ces termes : « *l'objet de la science littéraire n'est pas la littérature, mais la littérarité, c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire* ».

Des conceptions structuralistes et formalistes appliquées en littérature, trois approches de la lecture littéraire se sont développées.

### II.1.1. L'approche exégétique

Elle voit que le texte possède une signification univoque et préalablement déterminée par l'auteur. De ce point de vue, lire implique, à posteriori, la restitution en toute fidélité du sens premier en prenant appui sur des connaissances savantes facilitant la compréhension. Parmi les travaux sur lesquels se fonde la présente approche, on cite ceux réalisés par Léo Spitzer (1955). Il suggère que tout texte met en lien une forme linguistique à un sens unique que le lecteur cherchera à dégager comme il le laisse entendre dans ces propos :



Au lieu de disperser en des chapitres divers les caractéristiques d'un auteur, nous nous sommes efforcé de grouper tout ce que nous avons relevé autour d'une observation centrale, celle qu'une seule phrase de Bossuet, citée par M. Sayce, nous avait suggéré : le lien entre une certaine forme linguistique (la course vers le néant) et le contenu baroque. (Spitzer, 1955 :609)

Spitzer affiche son privilège à l'accumulation d'éléments biographiques indispensables à la compréhension du texte et met l'accent sur une certaine analogie entre contenu et contenant et donc l'existence d'un sens prédéterminé enfoui dans le texte et qui précède tout acte de lecture en se référant à des données extratextuelles.

### **II.1.2. L'approche immanente**

La deuxième approche nommée immanente se fonde, contrairement à la précédente, sur la nécessité de se focaliser exclusivement sur les rapports de sens inhérents au texte sans quelconque recours à des données externes à l'énoncé. Cette démarche axée sur l'étude du texte en lui-même et pour lui-même a connu un grand succès auprès des structuralistes, et à leur tête Todorov qui déclare fermement que « *les discours ne sont pas régis par une correspondance avec leur référent mais par leurs propres lois* » (Todorov, 1987 :86).

### **II.1.3. L'approche contextuelle**

Elle se veut une analyse des rapports qu'entretient un texte, d'une part, avec les autres énoncés lui sont antérieurs, et d'autre part, avec la réalité sociale dans laquelle il s'inscrit. Le point de mire des théoriciens de cette démarche est l'autotélisme. En d'autres termes, leurs principes d'étude sont essentiellement d'ordre pragmatique vu que le but si escompté est la performance du texte par rapport à la réalité et la possibilité qu'il offre de générer d'autres énoncés.

En réaction à cette démarche réductionniste, surgissent de nouvelles conceptions de la lecture à la fin des années 1970 en Allemagne (l'Ecole de Constance) puis en France. Dès lors, les théoriciens se rendent compte que la source initiale de production du sens ne se limite pas uniquement au texte. Une autre instance apte de donner du sens à l'énoncé est dorénavant prise en compte : le lecteur est cette fois-ci pris à part entière dans le processus de lecture. Néanmoins, il est théoriquement possible de distinguer deux grandes prises de position relatives au rôle du lecteur :

- Le lecteur est orienté vers un programme de lecture mis en œuvre par le texte en sa qualité de générateur de canevas de lecture. (Théories internes)

- Le lecteur est perçu comme producteur de sens en fonction de la façon dont il reçoit l'œuvre littéraire (Théories externes).

## II.2. Théories de l'effet

Parmi les approches qui se proclament des théories de l'effet, figurent en premier lieu les approches sémiotiques héritières de l'analyse structurale dont elles empruntent bon nombre de concepts et de procédés d'analyse.

S'inscrit dans cette lignée, Michel Charles, qui théorise dans ses ouvrages *Rhétorique de la lecture* (1977) et *Introduction à la lecture des textes* (1995) les principes de base d'une lecture littéraire orientée vers l'esthétique de l'effet. A cet effet, il souligne qu'une œuvre agit doublement sur son lecteur : elle lui confère une certaine liberté d'agir, d'interpréter et de dévoiler le sens du texte, toutefois, elle le contraint à se conformer à quelques règles imposées par l'auteur. Michel Charles témoigne de cette liberté et de cette contrainte quand il évoque la lecture dont il est question selon ses propres conceptions :

La lecture, [...] est un objet construit (à construire). Il ne s'agit pas d'étudier les lectures réellement pratiquées de telle ou telle œuvre à telle ou telle époque. Il s'agit d'examiner comment un texte expose, voire « théorise », explicitement ou non, la lecture ou les lectures que nous en faisons ou que nous pouvons en faire ; comment il nous laisse libre (nous fait libre) ou comment il nous contraint. (Michel, 1977 :9).

Dans ce sens, il paraît évident que le texte contrôle et balise les lectures. Cette nouvelle vision s'appuie sur les liens étroits qui unissent la poétique aux effets textuels. Cependant la tentative de théorisation de Michel Charles demeure incomplète d'un point de vue systématique ; l'ensemble de ses réflexions éparses est loin de constituer une théorie solide et instituée.

Dans une voie parallèle, et dans le même souci de déplacer l'analyse des deux pôles auteur/texte vers les deux autres pôles de texte/lecteur, Umberto Eco propose dans son ouvrage *Lector in Fabula*, publié en 1976, une conception si complète de la lecture des textes narratifs. Il commence par définir le concept de fabula en ces termes :

La fabula, c'est le schéma fondamental de la narration, la logique des actions et la syntaxe des personnages, le cours des événements ordonnés temporellement. Elle peut aussi ne pas être une séquence d'actions humaines et porter sur une série d'événements qui concernent les objets inanimés ou même les idées. (Eco, 1979 :130).

L'invention de cette notion correspond, en fait, à la volonté du sémioticien de bien cerner le rôle du nouveau lecteur tel qu'il le perçoit. Ce lecteur s'applique à repérer, dans un premier temps, les éléments constitutifs de la fabula, à savoir l'enchaînement des actions et les personnages du récit.

Mais, puisque le texte narratif est défini comme « *un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir* » (Eco, 1979 :61), cela montre systématiquement le rôle déterminant du lecteur dans l'actualisation du sens de l'œuvre. Au moyen de multiples lectures, celui-ci pourrait désambiguïser les différents sens du texte toujours, ouvert aux yeux d'Eco Umberto, qui bâtit l'essentiel de sa théorie sur le concept du « Lecteur Modèle ». Ce lecteur est apte, de part son inscription dans le tissu textuel, de coopérer à la production du sens car il est disposé d'une compétence intellectuelle encyclopédique permettant le succès de l'opération de coopération textuelle. Le lecteur modèle est défini ainsi : « *Le lecteur modèle est un ensemble de conditions de succès et de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel* » (Eco, 1979 :08).

En ce sens, il semble que l'on ne désigne pas par le terme de lecteur modèle un lecteur réel ou une personne en chair et en os mais plutôt un ensemble de stratégies correspondant au processus interprétatif des textes. L'appropriation de toutes les stratégies requises concoure à percer les mystères du plaisir procuré de la coopération textuelle.

Outre les sémioticiens partisans de l'esthétique de l'effet, certains théoriciens de l'approche esthétique à l'instar de Wolfgang Iser s'y adhèrent pleinement. Le chercheur allemand s'intéresse précisément, de sa part, à la dimension synchronique de la lecture. C'est dans ce contexte qu'il tente de décrire minutieusement tout ce qui se passe au niveau de l'instance lectrice dans ses rapports réciproques au texte.

Ainsi, dans leurs jeux d'imagination, d'interaction et de participation, le lecteur s'implique activement dans la création du sens de l'œuvre étant donné qu'elle est toujours inachevée et sujette alors à être complétée par celui qui la lit. Iser rejoint, dans ce sens, Umberto Eco dans leur conception faite au sujet du lecteur en pleine action en vue d'actualiser le sens d'une œuvre. En revanche, à la différence d'Eco qui élabore son Lecteur Modèle auquel l'auteur s'adresse spécifiquement, Iser croit à un lecteur

implicite auquel il accorde une place centrale dans son esthétique de la réception. Ce lecteur est défini en ces termes par Iser (1985 : 60) :

Le lecteur implicite ne possède pas d'existence réelle : car il incarne l'ensemble des orientations préalables qu'un texte de fiction propose à ses lecteurs possibles, et qui sont les conditions de sa réception. Le lecteur implicite n'est pas, par conséquent, ancré dans un substrat empirique, mais enraciné dans la structure même des textes.

Cette définition laisse entendre que le lecteur implicite ne peut pas être défini clairement vu qu'il n'a pas d'existence réelle. Il est une simple figure intratextuelle mais qui n'est pas insensible aux sollicitations du texte. Au contraire, il y réagit amplement parce que l'auteur a retracé préalablement un parcours à poursuivre pour qu'un effet soit effectivement produit sur le récepteur. Néanmoins, ce parcours déjà tracé n'impacte en rien les aptitudes interprétatives du lecteur dans la mesure où « *la lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve* » (Iser, 1985 :199). Cela met au clair l'importance des effets de la lecture littéraire sur son lectorat.

### **II.3. Théories de la réception**

Bien que l'esthétique de la réception ne relève pas a priori du ressort de la sémiotique, certains sémioticiens comme Roland Barthes ont renoncé à la lecture modèle pour focaliser leurs travaux sur les études des réceptions empiriques. De cet angle, Barthes s'intéresse plus particulièrement au rôle crucial du lecteur réel dans la construction du sens des textes littéraires. Pour que la plaisir de la lecture soit effectif et atteigne son paroxysme, le lecteur ne doit plus avoir tendance à lire le texte tout en le considérant comme un produit fini et à sens unique mais il est nécessaire qu'il contribue à l'élaboration de ce sens qui n'est pas déjà fixé par l'auteur. Barthes décrit bien, dans ces lignes, cette métamorphose de la stratégie adoptée par le récepteur d'un texte littéraire :

Texte veut dire tissu, mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient plus ou moins caché le sens (la vérité), nous accentuons maintenant, dans le tissu, l'idée génératrice que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel ; perdu dans ce tissu –cette texture– le sujet s'y défait. (Barthes, 1973 : 100-101).

S'inspirant essentiellement des travaux menés en herméneutique par Gadamar et Heidegger, Hans Robert Jauss est l'un des premiers chercheurs dans les approches

esthétiques à avoir développé une théorie de la réception. Au départ, il postule que l'étude d'une œuvre littéraire consiste à (re)connaître les multiples échos qu'elle suscite d'une époque à une autre au sein de diverses communautés linguistico-culturelles. Il paraît donc qu'il se penche sur une perspective d'analyse d'ordre historique longtemps mise à l'écart par la théorie littéraire.

En effet, chaque lecteur élabore, au fur et à mesure, et à travers ses lectures, des attentes et mobilise des savoirs déjà acquis. D'où la reconstitution de « l'horizon d'attente » d'un lectorat qui se distingue dans une large mesure de « l'horizon d'attente intersubjectif ». Si le premier reflète la représentation que se fait l'auteur des éventuels récepteurs de son œuvre, le second fait concrètement référence à l'expérience individuelle de chaque lecteur, à ses connaissances préalables en fonction desquelles il identifierait les courants artistiques, les genres ainsi que les thématiques des œuvres antérieures. On comprend, de ce fait, que le texte littéraire, se situe souvent par rapport à des ancrages textuels et à des échanges intertextuels comme le fait remarquer Hans Robert Jauss (1978 :50) sans ambages :

Même au moment où elle apparaît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'informations ; par tout un jeu d'annonces, de caractéristiques déjà familières, son public est déjà prédisposé à certain mode de réception.

De cette démarche historico-empirique Robert Hans Jauss passe à une herméneutique subjective quand il s'applique à interpréter « la valeur novatrice » d'une œuvre littéraire, c'est-à-dire en quoi elle est distinguée des textes antérieurs et ce qu'elle apporte de nouveau sur le plan thématique et littéraire.

Cependant, il est constaté que Jauss polarise toujours l'interaction entre le texte et le lecteur perçus comme les deux éléments incontournables dans l'accomplissement et le parachèvement de la production littéraire. Cela se réalise pratiquement via l'établissement de rapports très étroits entre deux horizons d'attente distincts : d'un côté celui de l'œuvre et de l'autre celui du destinataire. Il est à souligner que ces rapports peuvent être fusionnels ou divergents car l'œuvre ne correspond pas dans l'absolu aux attentes des lecteurs mais pourrait parfois les décevoir.

De ce qui précède, on déduit que l'approche de Jauss, telle qu'il la forge, se caractérise par le fait qu'elle envisage l'œuvre littéraire comme un processus actif qui

ne soit accompli que par une actualisation de la part du lecteur en prenant en compte l'évolution historique perpétuelle au cours de laquelle cette actualisation prenne forme.

Du côté de la psychologie, Michel Picard est l'un des premiers à s'être attaché à la mise en application des concepts inhérents à la psychanalyse dans le domaine de la réception de la littérature par un lecteur réel et empirique, contrairement aux théories d'Iser et d'Eco intéressés particulièrement au lecteur abstrait.

Dans l'intention de mieux expliciter sa démarche, il assimile la lecture au jeu : « *la lecture, si elle assimilable au jeu, devrait donc être active, même la plus abandonnée* » (Picard, 1986 : 47). La vision de la lecture comme étant une dynamique active tient au fait qu'elle est comparable à un jeu que Picard présente sous deux formes : « le playing » et « le game », deux termes anglais traduits respectivement en français « les jeux de rôle » et « les jeux de règles ». Les deux sortes du jeu sont tout à fait transposables à l'acte de lire pris tantôt comme un playing quand il s'agit d'une identification mentale à un personnage ou à une figure de fiction, tantôt comme game du moment où la lecture revêt un caractère réflexif voire stratégique exigeant la mise à distance du lecteur par rapport au texte.

La complémentarité entre les deux modes de l'identification et de la distanciation étant irréfragable, Picard finit par envisager la lecture littéraire sous l'angle du jeu et distingue trois identités ou instances lectrices qui s'interfèrent chez le lecteur, à savoir le liseur, le lu et le lectant. En fait, Picard (1986 : 214) explicite ses réflexions en disant :

Ainsi, tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophié) : le liseur maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le lu s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le lectant qui tient sans doute à la fois à l'idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre d'un savoir, etc.)

D'après cette citation, il est possible d'affirmer que le liseur est vu comme la personne physique pour qui le monde extérieur est toujours présent et auquel il garde des contacts réels, que le lu est celui qui s'adonne parfaitement aux jeux de simulacre et fait référence à l'inconscient du lecteur. Pour le lectant, il correspond au lecteur conscient adoptant une posture critique vis-à-vis du texte.

Dans la pratique de la lecture, les trois composantes sont en permanente interaction. En effet, les deux premières entités (le liseur et le lu) fondent la

participation dans tous ses aspects fantasmatiques du lecteur tandis que le lectant implique la prise du recul au texte. Cela nourrit énormément le plaisir du lecteur et enrichit son expérience esthétique grâce à l'oscillation continue entre la participation et la distanciation.

Les principes théoriques de Picard seront ultérieurement affinés et élaborés avec l'apparition en 1989 de son essai *Lire le temps* où il livre une analyse systématique des différentes modalités temporelles intervenant lors de la lecture. Il y aborde également la question de la lecture comme jeu sous l'angle du facteur « temps » étant donné que lire est avant tout un acte situé à un moment donné. Par conséquent, la littérature semble entretenir des rapports privilégiés au temps que Picard en distingue cinq modes : le temps du déchiffrement, réel, fictionnel, le temps « hors temps » et le temps transitionnel.

Ce modèle tripartite, aussi intéressant qu'il soit, paraît à Vincent Jouve incomplet. Il part d'abord des propositions de Picard. Puis, il détache son étude de la perspective d'analyse axée principalement sur la lecture perçue comme jeu pour aboutir à un autre modèle plus précis. Il commence par renoncer à l'instance du liseur jugé superfétatoire, affine ensuite le concept du lectant et distingue enfin le lu du lisant.

Ainsi, le lectant sera divisé en deux entités que Vincent Jouve présente comme suit : « *Le lectant peut ainsi être dédoublé en un « lectant jouant » (qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte) et un « lectant interprétant » (qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre) »* (Jouve, 1979 :36). Dans ce double mouvement analytique et interprétatif, le lectant saisit le sens global du texte en le situant par rapport à son auteur vu comme le constructeur de l'œuvre et le transmetteur du message. Quant au liseur, il représente un lecteur fusionnel qui s'intègre à l'histoire et prend ses événements pour véridiques. Enfin, le lu est cet espace où se déploie les fantasmes du lecteur qui se lit lui-même à travers le récit. Il s'identifie aux personnages qui lui ressemblent et ressent une empathie envers eux.

Quoique l'ordre que nous avons choisi pour présenter l'ensemble de ces théories n'obéit pas à un ordre tout à fait chronologique (certains aménagements ont été faits pour regrouper les visions analogues indépendamment de leur succession chronologique), cela nous a, cependant, offert l'opportunité de mettre en exergue leurs apports théoriques que l'on peut classer en deux grandes tendances. La première tente

de mettre en avant l'intérêt du réseau contextuel qui conditionne l'acte de lire alors que la seconde privilégie l'interaction entre le texte et le lecteur.

Néanmoins, se concentrer sur l'un ou l'autre aspect, sans se soucier de leur complémentarité, sera un fait insensé critiquable à plusieurs niveaux ; de prime abord, s'en tenir exclusivement au texte ne permet pas la détermination de toute sa pertinence. De surcroît, une excessive valorisation de la subjectivité du lecteur et de son autonomie interprétative ne sera qu'un déni insensé du contexte socioculturel et économique de la lecture. Si ledit contexte est pris en compte, la littérature revêtira une autre valeur relative et évolutive en fonction de plusieurs facteurs qui s'interpénètrent tels que le nom de l'auteur, le prix du livre, la publicité, etc. jouant tous un rôle inéluctable dans la promotion de la culture livresque dans la société.

Par delà ces critiques fondées, une perspective qui préconise le rapprochement entre ces multiples théories ne sera que fructueuse, notamment sur le plan didactique. Cela nous amène à nous adhérer complètement à la proposition de Jean Louis Dufays qui insiste sur la complémentarité entre les différentes approches supra-citées. Il aboutit à une conception de la lecture qui repose sur deux principes essentiels :

D'une part, il faut admettre que la lecture est un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur (...). Mais d'autre part, la prégnance des stéréotypes est telle que, sitôt qu'il (le texte) est situé dans un contexte socioculturel donné, le texte devient un objet social dont les signifiants peuvent être référés à des schémas sémantiques de ce contexte, et la lecture devient, quant à elle, un processus de reconnaissance et d'une combinaison d'une matière préexistante. (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 : 71).

Cette double articulation entre un artefact devant être doté de significations et un objet social véhiculant des stéréotypes et des schémas cognitifs reconnaissables est éminemment concevable car les deux visions reflètent les deux faces indissociables d'une même réalité. Lire sera, dans ce cas précis, un processus dialectique donnant lieu à la combinaison de trois dimensions intentionnelles, à savoir les intentions de l'auteur, du lecteur et du texte auxquels Jean Louis Dufays attribue ces significations :

Une lecture littéraire lucide se doit de séparer et de combiner de manière équilibrée la recherche de ces trois dimensions : celle des sens intentionnels (voulus par l'auteur), celle des sens inconscients (relevant de « l'intention du texte ») et celle des sens projetés plus ou moins librement par le lecteur. (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 : 73).



Plus précisément, cela signifie que les sens intentionnels renvoient aux intentions explicites que l'auteur manifeste et expose expressément dans son texte. Pour les sens inconscients, ils sont inhérents au patrimoine socioculturel que les lecteurs partagent. Ils échappent à l'auteur et se reconnaissent grâce au caractère social du texte et au contexte de la réception. La troisième dimension reflète le parti pris du lecteur et sa liberté de se projeter dans le texte selon ses propres désirs et fantasmes.

### **III. Modes de lecture et d'évaluation**

Les modes et les stratégies adoptés par les lecteurs d'un texte littéraire découlent des théorisations de lecture littéraire exposées précédemment. Leur analyse dans une classe de langue s'articule autour de maintes dichotomies conceptuelles et modalités évaluatives.

#### **III.1. Dichotomies conceptuelles des modes**

Les modes de lecture peuvent être aussi désignés sous diverses dénominations (postures de lecture, types de lecture, modèles de lecture, stratégies de lecture, etc.) qui varient d'un auteur à un autre sans que l'on établisse une réelle distinction consensuelle. Toutefois, ils s'orientent, dans leur ensemble, vers la polarisation de nombreuses dichotomies conceptuelles inhérentes aux activités cognitives du sujet-lecteur qui lit différemment selon qu'il est placé dans un contexte bien déterminé ou qu'il a, ou non, un projet de lecture si précis.

La prise en compte de ces différences dans les représentations des lecteurs a engendré des oppositions mises en œuvre par les chercheurs et les théoriciens. En plus de celle, évoquée précédemment, et mise au point par Michel Picard (lecture-jeu playing/game) et reprise avec certaines modélisations par Jean-Louis Dufays (distanciation/participation) d'autres dichotomies ont vu le jour.

C'est en partant de la conceptualisation de deux manières de lire oppositionnelles que Bertrand Gervais et Vincent Jouve distinguent deux modes de lectures dits en progression ou en compréhension. Dans le premier cas, on trouve que le lecteur est naïf et suit linéairement l'enchaînement des actions tandis que dans le second cas, il opte pour une position lente et critique, il « *décroche de la simple poursuite de l'intrigue*

*pour s'intéresser au texte et à certains de ses aspects* » (Bertrand, 1992 :10) dans un souci d'analyser ses formes et ses effets.

D'un point de vue sociologique, François de Singly (1993) envisage une autre dualité selon laquelle deux autres modes de lire sont définis en fonction du contexte de lecture. Si celle-ci est inscrite dans un cadre institutionnel (école, université...), le lecteur sera contraint de se conformer à des exigences préconçues. Si, au contraire, aucun paramètre n'est imposé, la lecture émane d'un désir réel et d'un engouement pour la culture livresque. De là, le sociologue établit sa distinction entre lecture-libre et lecture-contrainte. Par opposition à la première qui autorise des attitudes libres, la seconde vise « *la formation scolaire ou professionnelle* » (de Singly, 1993 : 133).

Plus récemment, Annie Rouxel (2001) croise ces approches sociologiques et les théories littéraires de la réception et tend à redéfinir les modes de lecture en misant sur la différenciation entre la lecture intensive (analytique) focalisée principalement sur les mécanismes et les structures textuels et la lecture extensive (cursive) mettant en valeur « *les expériences de fusion emphatique dans le texte* » (Rouxel, 2001 : 75). Pour elle, il est essentiel que le deuxième mode de lecture soit valorisé en contexte scolaire.

Cette conception n'est pas tout à fait différente de celle de Karl Canvat qui préfère utiliser les deux termes de « lecture lettrée » ou « savante » et « lecture ordinaire ». La fusion des deux modes à l'école donne forme à un modèle de lecture heuristique (Canvat, 1999 :93-111) composé de quatre dichotomies constitutives du déroulement du processus de lire ; à savoir :

1. la réception/concrétisation correspondant à l'émission d'hypothèses à partir du paratexte,
2. l'explication/interprétation du contenu textuel,
3. l'appropriation/appréciation des idées de l'auteur
4. l'évaluation/critique qui renverra aux jugements de valeur et aux comparaisons esthétiques et génériques afin de déceler l'originalité de l'œuvre.

Sur un autre plan d'étude et de réflexion, David Jérôme postule qu'il est possible d'opposer, à partir des multiples façons de lire, deux modes de lecture. Il fait donc la différence entre

## Chapitre I : L'enseignement de la lecture littéraire

Une lecture intéressée, rapide, peu soucieuse de l'ordre des textes [...] et une lecture « passive », « patiente », « lente », « juste », qui n'est ni sélective, ni lacunaire ; entre une lecture professionnelle, contrainte par le calendrier d'une recherche en cours ou d'un enseignement et la pratique oisive d'un lecteur. (Jérôme, 2012 : 6)

Dans une perspective peu semblable, Langer conçoit une distinction entre lecture courante et lecture littéraire. Pour y parvenir, il s'est appuyé sur le concept « d'envisonnement » qui sous-entend une construction évolutive du sens. Il suppose que

Les visions se développent au fur et à mesure que l'on progresse dans la lecture. Certaines informations sont plus importantes, d'autres sont ajoutées et d'autres sont modifiées. J'appelle ce que les lecteurs retiennent à la fin de leur lecture la vision finale. (Langer, 1990 : 812).

Il en ressort que la lecture courante concerne un enrichissement de connaissances relatives à un domaine quelconque ; par exemple, le lecteur apprend de nouvelles informations sur un objet mais en garde toujours la représentation initiale. En revanche, dans la lecture qualifiée de littéraire, il est question de confronter ses horizons d'attente aux vérités révélées par la lecture du texte.

Dans ce sens, Langer (1990) envisage un processus de lecture littéraire se déroulant en quatre étapes récursives. La première consiste en un contact initial avec le texte par l'identification des éléments paratextuels et génériques. Ensuite, on passe à la construction de l'interprétation à partir de ses impressions. A ces deux phases s'ajoute l'appropriation correspondant à une mise en recul par rapport à ses premières interprétations pour finir par une objectivation de l'expérience où le lecteur adopte une position critique en évaluant la portée du texte lu.

D'une manière générale, il est fondamental de souligner, à la suite de ce rapide aperçu de la liste non exhaustive des dichotomies conceptuelles relatives aux modes de lecture littéraire, que toutes les oppositions cherchent à lever le voile sur le processus de l'acte de lire un texte littéraire. Elles peuvent être classées selon deux plans : le premier conçoit la lecture littéraire comme étant une pratique sociale (lecture ordinaire, courante, cursive,...) alors que le second la rattache à une activité cognitive (distanciation, lecture analytique, lettrée, professionnelle, ...).

En somme, nous pensons que pour un enseignement de lecture littéraire avéré, les clivages entre les deux plans devraient être brisés. Un décloisonnement des modes de lecture serait indispensable si l'on souhaite que les étudiants acquièrent un capital scientifique tout en assurant un divertissement et un plaisir dans l'accomplissement de

leurs tâches scolaires. Cela conférerait une légitimité à l'acte didactique qui concourt à réhabiliter et à articuler les pratiques sociales de lecture aux pratiques pédagogiques exercées en classe.

### III.2. Modalités évaluatives

Corollairement à l'étude des modes de lecture littéraire, il est opportun de s'interroger sur la question de l'évaluation de l'activité compréhensive et interprétative et sur les voies possibles offertes à l'enseignant pour évaluer les stratégies de lecture de ses apprenants. Cette opération considérée comme étant une composante indissociable de la didactisation de tout objet enseignable pose de fait de véritables difficultés au motif de l'imprécision terminologique et méthodologique ; la difficulté tient, en réalité, à la nature cérébrale et axiologique du processus indécomposable en des éléments évaluables séparément. Nul ne peut alors prétendre connaître ses mécanismes exacts qui s'interfèrent chez le lecteur. Seules les traces écrites et orales des apprenants en manifestent quelques indices comme le fait savoir Catherine Tauveron (2005 :76) : « *la lecture littéraire est une activité qui ne laisse pas de traces, sauf celles que l'on provoque via les écrits de travail et les échanges autour du texte* ».

Néanmoins, dès lors que la lecture littéraire s'enseigne, la difficulté ne doit pas dispenser son évaluation. Ce qui importe est de préciser préalablement quelle lecture littéraire vaudra-t-on évaluer : d'après Jean-Louis Dufays, quand la lecture est envisagée en tant qu'un va-et-vient dialectique entre la participation psychoaffective du lecteur et la distanciation critique, « *il s'agira d'évaluer dans les commentaires écrits l'alternance de pratiques analytiques et psychoaffectives et de démarches formatives et certificatives* » (Dufays, 2007 :11). En fait, considérer la lecture littéraire comme participation uniquement ne donnera pas lieu à une pratique évaluative car une large part d'éléments subjectifs sont inévaluables et la concevoir sous l'angle de la distanciation écarte injustement l'implication du sujet lecteur. C'est la conjonction des deux dimensions qui prend l'acte dans sa globalité.

L'auteur se réclame aussi d'une conception de la diversification des modalités évaluatives dans un but de tenir compte de la dichotomie fondamentale des modes de lecture (lecture comme pratique sociale ou activité cognitive). Au niveau du premier plan, il convient de recourir à une évaluation formative et formatrice qui s'attache à se donner les moyens efficaces de remédier à ses lacunes et qui reconnaît le droit à l'erreur

comme source considérable d'apprentissage. En l'occurrence, les opérations relevant du second plan peuvent être objectivées et feront l'objet d'évaluation certificative. Dufays, Gemenne et Ledur (2005 : 222-223) en distinguent les suivantes :

- La capacité de construire des hypothèses de lecture cohérentes et pertinentes, englobant un maximum d'éléments du texte ;
- La capacité de lire un texte à des niveaux de sens différents et de mettre en relation des éléments divers appartenant à ces niveaux ;
- La maîtrise des référents culturels dont la nécessité a été éprouvée, la capacité de les reconnaître dans un texte et de percevoir leur mode d'énonciation ;
- La capacité d'établir des relations (rapprochements ou oppositions) entre des textes d'époques ou de genres différents.

Les instruments et les outils à mettre en place afin d'évaluer l'ensemble de toutes ces capacités sont très variés. La démarche la plus courante dans le domaine éducatif consiste à l'élaboration de questionnaires utiles pour rendre compte de la progression du processus de lecture. En outre, ils sont révélateurs des performances des lecteurs et dévoilent leurs besoins prioritaires cognitifs et affectifs sur lesquels l'enseignant se base pour la programmation de séquences d'apprentissage. L'intérêt des questionnaires se manifeste aussi par la possibilité de tester les capacités des apprenants à trouver des réponses aux questions par extraction ou par inférence.

En dépit du mérite des questionnaires, ils paraissent présenter des limites dans la mesure où ils reproduisent l'acheminement réflexif des enseignants qui les conçoivent sans prise en considération des questionnements que se posent les lecteurs. D'où une modification du type de questionnement des textes littéraires s'avère indispensable si l'on souhaite effectivement susciter un véritable engagement de l'apprenant dans l'accomplissement de sa tâche de lecture. Dans cette logique, Catherine Tauveron met en valeur une panoplie d'activités alternatives et complémentaires aux questionnaires que l'on présente sous les diverses formes suivantes :

Journal de lecture dans le cas d'une lecture longue, reformulation, questions posées par le texte qui n'ont pas de réponses dans le texte, interprétation d'un passage polysémique sélectionné par le maître, argumentaire sur les interprétations collectées, réponse à un questionnaire déstabilisateur, remplissage d'un blanc du texte, rédaction d'une suite immédiate, narration de lecture, écrit-mémoire de lecture. (Tauveron, 2005 : 76).

Cette proposition émise par Tauveron rejoint celle adoptée par Pierre Sève qui accorde une attention particulière au rôle de l'apprenant dans la participation à sa propre

formation et à son autoévaluation. Il estime que « *tous les dispositifs de mise en selle qui transfèrent effectivement aux élèves la responsabilité du questionnement du texte contribuent à la formation de cette autoévaluation* » (Sève, 2012 : 49). L'évaluation s'affine encore quand le chercheur suggère de déchiffrer et de traiter comme objets évaluables les postures mentales des apprenants ainsi que leurs gestes de lecture. Sous ce terme, il regroupe ces maintes opérations :

Geste de se laisser enrôler et d'anticiper par empathie, geste de suspendre une première compréhension et de revenir au texte, geste de mobiliser des souvenirs de lectures antérieures ou des connaissances linguistiques, etc. [...] Aussi convient-il d'opposer les moments de lecture de la littérature où ces gestes s'inventent en situation et les moments d'atelier où ils peuvent légitimement être isolés, analysés, entraînés, évalués » (Sève, 2012 :50).

Ces gestes sont évaluables mais l'appareil méthodologique et théorique qui le permet reste à construire.

## **IV. Pratiques lectorales**

Pour placer les apprenants dans une situation de lecture active et de construction de sens de texte, il serait important de concevoir des pratiques pédagogiques innovantes en adéquation avec les avancées théoriques en théories de lecture, les théories de la réception en l'occurrence. Nous proposons dans ce qui suit quelques modalités de lecture applicables en contexte éducatif et susceptibles de mobiliser simultanément les habiletés des apprenants.

### **IV.1. Le débat interprétatif**

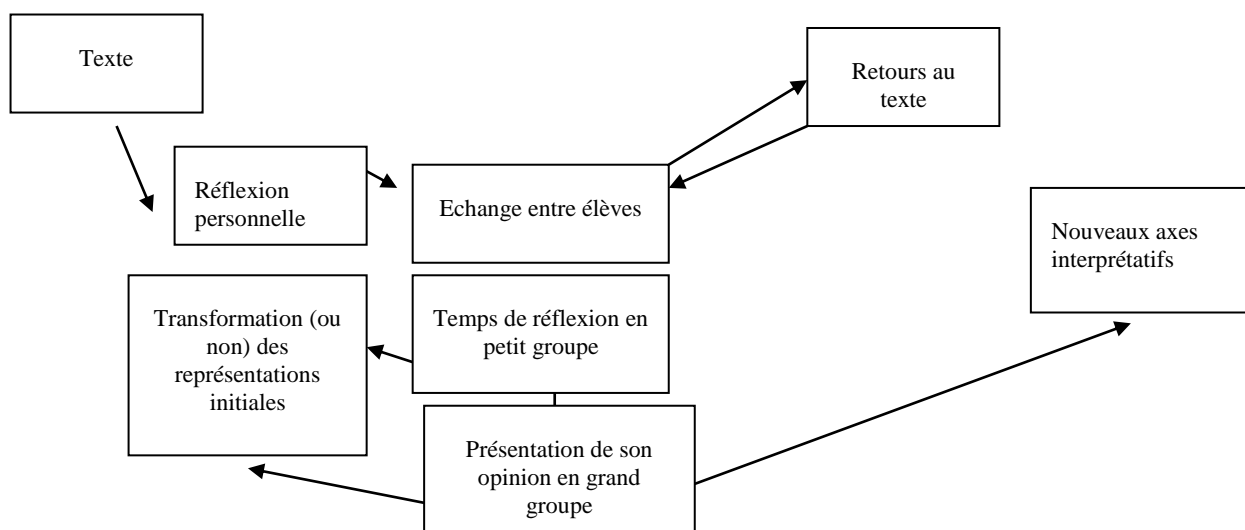
Se situant à la croisée des théories littéraires de la réception et du socioconstructivisme, la pratique du débat interprétatif comme modalité didactique de lecture littéraire relève d'un processus dynamique de construction de sens. Etant convaincu que « *la capacité à interpréter, comme toute compétence s'apprend* » (Bédoin, 2002 :198), il sera judicieux de stimuler le potentiel interprétatif des lecteurs en les confrontant à une situation-problème susceptible de générer des interactions à propos du texte à lire. Dans ce rapport interactionnel, des significations naissent et se développent tandis que d'autres s'opposent et se contredisent. Compte tenu de cette

tension, Catherine Tauveron (2014 : 15 ) propose de sortir de ces ornières en distinguant le débat interprétatif du débat délibératif :

Débat délibératif (sur des zones où le texte contraint et où peuvent s'opposer en classe des mécompréhensions et des compréhensions justes) qui doit se clore sur une certitude et débat interprétatif (sur des zones où le texte est ouvert et où peuvent s'exposer plusieurs interprétations, à évaluer néanmoins selon leur pertinence).

D'après ces propos, on déduit que le débat interprétatif se distingue du délibératif en ce qu'il ne vise pas à trouver une réponse à une question fermée mais il crée des interrogations et suscite des réflexions. Pour ce faire, le choix du texte joue un rôle primordial ; il ne s'agit pas de proposer un texte trop simple et dont la compréhension impose une lecture linéaire mais plutôt des textes, résistants, réticents soient-ils ou proliférants, qui retiennent de plus en plus l'attention des apprenants et que Tauveron (1999 :22) définit ainsi : « *textes réticents qui posent des problèmes de compréhension et textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation* ».

Les avantages pédagogiques de la lecture des textes résistants convergent vers un ultime objectif, à savoir l'incitation des lecteurs pour qu'ils adoptent une posture créative et notamment génératrice des significations. Cette activité est, en fait, la résultante d'un enchaînement d'interrogations et de questionnements soulevés quasi-instantanément au cours des différentes étapes du débat interprétatif dont la première est la problématisation du texte par le biais d'une large question. L'enseignant ouvre alors la voie à une discussion approfondie sur les implicites, les non-dits et les zones d'ombre du texte. Les réponses qu'apportent les apprenants doivent être justifiées par des retours fréquents au support écrit lors des échanges oraux. Le débat pourrait s'organiser en premier lieu au niveau de groupes restreints puis aurait lieu la mise en commun des différents points de vue afin de les homogénéiser ou de mettre en valeur l'hétérogénéité des prises de positions possibles. Le schéma ci-dessous illustre le cheminement cognitif des étudiants impliqués dans un débat interprétatif :



**Figure 01. Le débat interprétatif** (Source : Bertin. *Le débat interprétatif en littérature*)

La classe de langue se veut dans ce cadre un espace qui favorise l'émergence et la confrontation des différentes lectures en vue d'aboutir à une compréhension riche et fine du texte. Néanmoins, il est impératif de respecter les limites d'interprétation qu'Umberto Eco (1990 : 130) explique dans ces propos :

Avant qu'un texte ne soit produit, on pourrait inventer toutes sortes de textes. Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses - parfois un nombre potentiellement infini de choses - mais il est impossible de lui faire dire ce qu'il ne dit pas.

Ceci dit, nous soulignons que la pratique du débat interprétatif prend acte du fait que le lecteur a toute sa place légitime dans la mise en œuvre du processus de lecture. A l'opposé des multiples conceptions pédagogiques traditionnelles basées majoritairement sur l'élaboration d'un questionnaire accompagné de réponses attendues, la présente modalité sous-tend une prise en compte réelle de la fonction polysémique du texte littéraire ainsi que de ses spécificités intrinsèques. Elle mobilise également les aspects psychique, affectif, projectif et émotif de l'apprenant tout en développant ses capacités dialogiques et communicatives ; il apprend à prendre la parole, à interagir et à étayer sa thèse par des arguments pertinents.



## IV.2. Le dévoilement progressif

Le dévoilement progressif se définit comme un dispositif dont l'objectif est la lecture de textes littéraires (récits notamment) avec des apprenants en classe. Une progression selon des étapes successives est recommandée. L'élaboration de cette nouvelle conception de la lecture littéraire remonte à l'an 1982, date de la publication de l'ouvrage *Lire-écrire* d'Annette Béguin (1982) dans lequel elle envisage trois sortes d'exercices que l'on pourra classer pour le compte de la pratique du dévoilement progressif, à savoir ; la comparaison des textes, les jeux logiques et les jeux de reconstitution de texte (complétion de textes lacunaires, imagination de suites possibles, etc.) . Dans tous les cas, le principe est le même : adoption d'une posture active dans la découverte du sens qui n'est plus donné d'un seul coup.

Quatre ans plus tard, un article intitulé « Problèmes de lecture : mondes possibles, textes possibles » et s'inscrivant dans la même optique est publié dans la revue *Repères* par Francis Marcoin. Son auteur y fait part de son expérience avec ses élèves. Il y explicite la démarche suivie dans l'opération de guidage des lecteurs afin de se représenter mentalement l'univers du récit et ses mondes. Ses suggestions reposent sur la coopération de ses élèves à imaginer des suites possibles à des contes à partir de leurs situations initiales dans une dynamique réflexive qui vise à décortiquer les nœuds interprétatifs :

Le texte littéraire tend à déjouer les reflexes, à contrer le raisonnement anticipateur et à exiger une relecture, ou du moins une interprétation de ce qui a déjà été lu. Un lecteur entraîné peut accomplir tout cela de manière rapide. Nous pensons que cette rapidité constitue une acquisition favorisée par la démarche critique explicitant le plus possible les "nœuds" où se joue la compréhension du texte. (Marcoin, 1986 :65).

Reprenant ces différentes propositions, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur développent, dans leur livre *Pour une lecture littéraire* (2015), un modèle de lecture en développement progressif si élaboré et si précis. Ils établissent un ensemble cohérent d'étapes à suivre et déterminent un nombre de règles à respecter dans la mise en pratique de ce dispositif.

En effet, le texte choisi pour servir de support à la lecture devrait être court et énigmatique ou à chute pour susciter le suspense et créer la curiosité ; c'est le cas des textes-pièges tels que les récits fantastiques et les histoires des énigmes criminelles dont

la lecture impose une démarche effervescente. L'enseignant procède, après le choix minutieux du texte, au découpage séquentiel opéré aux endroits où la tension narrative atteint son paroxysme comme dans les feuilletons. Les lexies seront ensuite livrées progressivement aux apprenants qui les liront et émettent des hypothèses sur le cours que prendraient les péripéties. Dans cette phase, un passage par l'écrit individuel est souhaitable dans le but d'aider les faibles lecteurs à garder une trace écrite de leur cheminement cognitif et à se préparer aux échanges oraux.

En sous-groupes, les apprenants partagent leurs hypothèses avec des justifications pour en sélectionner une à présenter via un porte-parole au groupe-classe. Sous la conduite de l'enseignant qui régule les débats par des questions d'étayage, on finira par retenir les hypothèses justifiées et les noter au tableau. A la lecture de chaque nouveau morceau, on y revient au fur à mesure pour éliminer celles démenties par de nouveaux éléments relevés.

Notons qu'il serait fructueux de commencer le jeu d'anticipation dès le titre du texte et de ne poser à la suite de la lecture du premier morceau que des questions simples permettant de s'approprier une technique d'entrée dans la narration par l'identification des personnages et du cadre spatio-temporel dans lequel ils évoluent (Qui ? Où ? Quand ?). Ce n'est qu'après la lecture des autres fragments textuels que l'on sollicite la créativité des lecteurs en les invitant à imaginer des suites au récit et à en débattre la pertinence. Il est précieux enfin de relire l'ensemble du récit pour se rendre compte des effets de sens échappés au lecteur.

La mise en place de cette modalité de lecture comporte plusieurs avantages que Jean-Louis Dufays récapitule dans ces lignes ;

Par son caractère ludique, l'énigme motive, elle met en situation de recherche, ralentit et intensifie l'activité mentale des élèves ; elle permet de s'interroger sur le processus de lecture entrain de se faire, et donc évaluer la métacognition et la réflexivité... et par là d'acquérir un savoir sur la lecture et de pouvoir lire lucidement ; elle rend la lecture réellement collective ; elle articule lecture, écriture et prise de parole. (Dufays, 2014 : 145).

Cet intérêt croissant qu'offre la pratique du dévoilement progressif peut se résumer en ce qu'elle permet de passer d'une lecture linéaire à une lecture inférée car elle place l'apprenant dans une situation interactive où il est constamment sollicité ; il émet des hypothèses et anticipe le contenu du texte en se référant à quelques indices textuels prélevés au cours de sa lecture. Dans ce sens, des implicites sont déduits, des attentes

sont suscitées et des suites sont prédites. De même, l'appel à la vérification est permanent en vue de mettre en cause ses compréhensions initiales.

### **IV.3. Le carnet de lecture**

Désigné par plusieurs appellations (carnet de lecteur, journal de lecture, carnet de bord ou encore cahier de littérature), le carnet de lecture s'inscrit dans le sillage de la didactisation de la subjectivité du sujet-lecteur en contexte scolaire pour en faire un objet d'enseignement explicite. Grâce au recours à cet outil pédagogique, la réception empirique de la littérature est désormais possible et se traduit par des comportements observables parce qu'il fait ressortir des manifestations fantasmatiques de l'apprenant, son implication et son rapport personnel à l'œuvre. Il devient alors un moyen incontournable de mémorisation de ses lectures et d'en garder une trace écrite tangible.

Par ailleurs, il met en évidence un changement épistémologique d'une grande envergure car il témoigne du déplacement de l'intérêt, en recherches littéraires et didactiques, de l'objet à lire, et auquel la primauté était exclusivement accordée, au lecteur effectif. Ce bouleversement paradigmatique n'est pas sans incidence sur les pratiques lectorales des étudiants qui, au lieu de subir une lecture programmée par le texte et le jeu de questions-réponses, se voient conviés à s'exprimer à propos de leurs rapports fusionnels ou conflictuels au texte qu'ils peuvent s'approprier. Parlant de l'importance de la mise en place du carnet de lecture, Sylviane Ahr et Patrick Joole (2013 : 50) précisent que :

Le carnet de lecture est un objet qui vise, d'une part, à s'assurer autrement que par une fiche de lecture, que les élèves ont lu les œuvres prescrites, et, d'autre part, à développer le goût pour la lecture et cela, quel que soit le niveau.

De ce fait, il s'avère que le carnet de lecture rompt avec les pratiques évaluatives traditionnelles par l'intermédiaire des fiches de lecture étant donné qu'il comprend un répertoire de notes qui éclairent tout le parcours du lecteur. Ainsi, les modalités qui régissent sa rédaction se basent sur un principe fondamental ; les apprenants se mettent d'accord sur un support (bloc-notes, feuilles reliées, un support numérique, ...) sur lequel ils notent, au fur et à mesure de leurs lectures, leurs réactions et leurs impressions. Ils peuvent aussi être guidés par des consignes en fonction des tâches discursives envisagées : faire émerger les représentations mentales du jeune lecteur en

est un bon exemple car celui-ci a le droit de convoquer, sans contraintes, ce que le texte éveille en lui comme expérience personnelle, souvenirs, vécu socioculturel...

De plus, la sélection d'une phrase, d'une citation ou d'un passage avec justification est une autre possibilité de rendre perceptible les sensibilités des élèves et leurs goûts. D'autres consignes sont également envisageables comme interroger les lecteurs sur le rythme de la lecture (lire lentement ou rapidement un paragraphe serait révélateur de l'état psychique de celui qui lit) ou leur demander de se substituer à un personnage pour combler des blancs et trouver des explications à certains agissements. En général, nous dirons qu'il est impossible de recenser toutes les activités possibles à inclure dans son journal de lecture. Il englobe un nombre considérable de tâches telles que les prises de notes, les dessins, les collages, le relevé des éléments nécessaires à l'identification de l'œuvre (titre, auteur, nombre de pages...). Néanmoins, il est possible de regrouper toutes ces activités en deux parties :

Une partie anthologique permettant de se rappeler les œuvres littéraires et comportant les passages recopiés, des dessins ou collages en relation avec ce que l'élève a compris du texte. Une partie consacrée aux écrits des élèves portant sur leur lecture : des redites du texte épisode après épisode, une reformulation de l'ensemble du texte, un écrit intercalé entre deux extraits et une rubrique « ce texte me fait penser à... » destinée à favoriser la constitution d'une bibliothèque intérieure ordonnée. (Ahr et Jolle 2013 : 76).

En revanche, ce carnet comportant tous ces éléments peut aussi avoir plusieurs variantes. Parmi lesquels on trouve le journal dialogué situé par Monique Lebrun dans la sphère de la pédagogie de la réponse. Elle souligne à cet effet que :

Les journaux dialogaux, par les traces qu'ils laissent et l'effort de réflexion qu'ils supposent, constituent un moyen privilégié de réponse au texte. [...] les élèves rédigent sous forme de lettres adressées à l'enseignant ou à leurs pairs, des commentaires relatifs à une œuvre qu'ils sont entrain de lire. (Lebrun, 1994 : 34-35).

Cette forme du carnet a le mérite d'établir un dialogue permanent entre l'apprenant et les auteurs acteurs de l'acte pédagogique (son professeur ou ses camarades). Cependant, vu la difficulté pour l'enseignant à répondre à tous les élèves, il peut choisir, selon sa disponibilité, de réagir aux écrits lui sont soumis au terme de chaque chapitre ou à la fin de la lecture.

Quel que soit la formule mise en œuvre, son intérêt pédagogique demeure indéniable. En fait, la concrétisation de cette conception didactique requiert à fortiori un

engagement psychoaffectif inconditionnel de l'apprenant qui donne libre cours à ses émotions et un soutien infaillible de l'enseignant qui encourage incessamment les réactions de ses élèves à travers la verbalisation de leurs notes écrites car les articulations entre carnet de lecture et débat interprétatif sont assez étroites.

#### **IV.4. Les cercles de lecture**

Dans une perspective transactionnelle d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire, les cercles de lecture présentent l'avantage de valoriser le travail collaboratif entre les apprenants. Ceux-ci sont placés dans un contexte social propice au renforcement des sentiments d'appartenance au groupe-classe et au développement des habiletés discursives. Pour les définir globalement nous nous référons aux trois auteurs Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2002 :07) qui sont les pionniers des cercles de lecture :

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. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation.

A cet égard, les cercles de lecture s'apparentent à un environnement interactif dont les enjeux sont focalisés sur l'exploration des voies possibles de dialogues en classe, l'enrichissement de ses lectures ainsi que la promotion de la culture de la lecture collective.

Toutefois, un cercle de lecture se distingue d'un journal de lecture en ce qu'il se caractérise par le partage en « petits groupes hétérogènes » des réflexions en vue de construire ensemble le sens d'une œuvre intégrale de préférence. Le choix des livres se fait librement par les apprenants désirant lire le même roman par exemple. Il est aussi possible que l'enseignant propose des titres à choisir par bulletin secret pour éviter la constitution de groupe sur la base d'affinités car l'objectif est de réunir les membres en fonction de leurs intérêts réels. Il importe d'élargir la liste des titres proposés de sorte qu'il y ait des groupes restreints ne dépassant pas quatre ou cinq étudiants.

Le choix du titre étant effectué, un rythme de lecture identique est imposé pour tous et le processus se déroulera sur deux ou trois semaines. Au fil des périodes successives, il est indispensable de prévoir des moments d'écriture de ses réactions et de discussions.

Les suggestions et les formules de mise en place des cercles de lecture sont si diversifiées. En effet, les débats peuvent avoir lieu informellement afin de laisser l'occasion aux lecteurs de discuter, de la façon la plus autonome qu'elle soit, de thèmes qu'ils devraient avoir choisis librement à partir de leurs impressions et de leurs prises de notes. Ils peuvent également être guidés par des consignes de l'enseignant qui prendrait part aux discussions en tant qu'observateur ou de régulateur des débats.

Dans le but de rendre cette tâche plus productive, il est intéressant de demander aux participants de s'attribuer des pages de rôles transitoires (animateur de discussion, illustrateur, sélectionneur de passages...) à remplir. Lorsque le rôle est assumé et bien joué pendant le premier cercle, l'élève l'abandonnerait au profit d'un autre à préparer pour le cercle ultérieur.

### **Conclusion**

Pour clore ce chapitre, nous rappellerons que la lecture littéraire demeure un objet à contours flous en voie de se construire et de s'imposer dans le vaste champ de la didactique de la littérature. Globalement, elle est décrite par les théories littéraires et didactiques comme une activité pluridimensionnelle : cognitive, intellectuelle et subjective. Ainsi, elle se caractérise par l'interaction, d'une part, entre plusieurs dimensions esthétique, culturelle, interprétative et d'autre part, entre plusieurs modes et stratégies de lecture réparties selon des dichotomies conceptuelles convergeant vers les deux postures d'identification et d'analyse.

En sa qualité de processus dynamique, l'acte de lire est appréhendé en tant que pratique scolaire profondément imbriqué dans le contexte socioculturel du sujet-lecteur. Partant de cette considération, il a fait l'objet de maintes modélisations didactiques dont la visée principale consiste à modéliser les capacités communicatives des apprenants mis en des situations éducatives transactionnelles et interactives. Leurs réactions au texte littéraire, leurs interprétations et leurs échanges sont autant d'éléments à considérer en vue de reconcevoir des dispositifs didactiques prenant en compte l'aspect pluriel de la lecture littéraire.

Dans ce sens, la suggestion de la mise en œuvre de nouvelles modalités d'interroger les textes tels que le débat interprétatif, les cercles de lecture, le dévoilement progressif ainsi que le carnet de lecture apparaît comme une bonne réponse

aux attentes des lecteurs contemporains soucieux de faire entendre leurs voix à leurs camarades et de partager leurs expériences de lectures aux autres dans une logique collaborative et collective.

Ces propositions n'entendent pas forcément à trouver une solution définitive aux problèmes de l'enseignement de la littérature mais se veulent au moins une tentative d'atténuer la tension entre le subjectif et l'objectif et de bien opérer la jonction entre lecture, écriture et oral pour un développement cohérent et optimal de la compétence littéraire des apprenants. Etant donné que le développement de cette compétence implique également la construction de capacités métatextuelles et métacognitives, nous nous penchons, dans le chapitre suivant, sur la question des outils d'analyse et de lecture du récit littéraire notamment ceux qui ont été mis en œuvre par les recherches en narratologie et en didactique.

**CHAPITRE II : POUR UNE  
DIDACTIQUE DU RECIT  
LITTERAIRE**



## Introduction

Les récits ont de tout temps bénéficié d'un statut si privilégié dans la vie culturelle en général et dans les pratiques scolaires en particulier. Ainsi, ils sont l'objet central de plusieurs domaines de recherches qui tentent de les analyser, les interpréter et les comprendre.

Cela justifie la multiplicité des théories qui voient le jour et qui abordent le récit en tant qu'objet linguistique ou disciplinaire. Elles l'étudient en le replaçant dans son contexte d'énonciation, en l'inscrivant dans une large démarche psychanalytique et sociologique ou encore en cherchant à dégager les fonctions et les caractéristiques communes à tous les récits et sur la base desquelles ils s'identifient et se distinguent des autres genres textuels.

Dans la mesure où il ne serait quasiment impossible de rendre compte, dans le cadre de notre recherche, de tous les aspects à tenir en compte dans l'analyse du récit, nous nous bornerons à nous interroger sur les aspects compatibles à l'enseignement de la narration aux apprenants. En effet, les travaux qui s'y rattachent ont largement contribué à dégager de nombreux éléments théoriques directement applicables en classe. Ainsi, l'apport de la narratologie à la didactique se manifeste au niveau des outils d'analyse qui composent un modèle pour l'action pédagogique centré sur une lecture distancielle et objective du récit. C'est le cas notamment de notre contexte universitaire algérien que l'on prend comme exemple : une simple lecture du programme du module « Approche Textuelle » pour des étudiants des ENS (*voir annexes*) à titre indicatif indique une orientation vers des objectifs techniques qui visent à doter les étudiants d'un savoir théorique relatif aux procédés narratifs que nous tenterons d'analyser dans le présent chapitre.

Notre but sera de mettre la lumière sur les pratiques éducatives liées à une pédagogie susceptible d'améliorer les performances communicatives des étudiants. Pour ce faire, nous nous attacherons à élaborer une synthèse des tentatives qui ont été jusqu'à présent menées par les chercheurs dans plusieurs courants narratologiques et nous ferons le point sur leurs fondements ainsi que sur leurs apports à la didactique du récit littéraire.

En nous penchant sur la question des catégories littéraires du récit qui s'approprient le mieux à l'enseignement du FLE, nous étalerons, d'abord une classification générale de ces genres telle qu'elle est mise en place par les spécialistes en la matière, puis nous mettrons en exergue quelques pistes pédagogiques démontrant comment peut-on les exploiter en classe de langue.

Nous chercherons enfin à mener une réflexion sur les paramètres à prendre en considération dans toute entreprise de didactisation du récit, notamment ceux ayant trait aux études narratologiques influentes dans le champ scolaire à partir desquelles il serait possible d'élaborer des plans de formation axés sur la lecture des récits.

### **I. Le récit littéraire**

Il est possible d'approcher le récit selon plusieurs angles. Nous tenterons de le définir d'un point de vue à la fois linguistique et didactique étant donné que la pédagogie a longtemps emprunté des outils d'analyse à la linguistique pour enseigner la narration.

#### **I.1. Le récit comme objet linguistique**

Le récit a été, jusqu'à présent si interrogé, analysé et exploité dans divers contextes éducatifs, mais il nous a paru important, avant de traiter la question de sa didactisation, de préciser, de prime abord, ce que nous entendons par le mot récit comme objet linguistique.

Si l'on tient à la définition la plus courante du récit en tant qu'expression littéraire, nous nous référons à la définition de Gérard Genette (1966 : 152) formulée en ces termes : « *on définira sans difficulté le récit comme la représentation d'un évènement, réel ou fictif, par le moyen du langage et plus particulièrement le langage écrit* ». Cette acceptation est partagée par de nombreux théoriciens et chercheurs tels que Nicole Everaert-Desmedt (2007 :13) qui souligne à ce propos : « *nous définissons le récit comme étant la représentation d'un évènement* ».

Le point commun à ces deux définitions est la détermination de deux conditions indispensables pour la production d'un récit qui sont « *la représentation* » et « *l'évènement* » : un évènement non représenté ne peut nullement être considéré comme

récit tout comme une représentation sans évènement relèverait plutôt d'une simple description.

C'est ainsi dire que le récit, en plus de sa fonction de représenter un évènement, ménage aussi une place prépondérante pour la description qui se met au service de la narration comme le laisse entendre Genette (1966 :157) dans ces propos : « *il existe des genres narratifs, comme l'épopée, le conte, la nouvelle, le roman, où la description peut occuper une très grande place, voire matériellement la plus grande, sans cesser d'être, comme vocation, un simple auxiliaire du récit* ».

Une telle définition qui semble, a priori, naturelle et consensuelle, se voit singulièrement se compliquer, du moins, quand on oppose récit au discours. Dumortier et Plazanet (1980 : 34) explicitent ainsi cette distinction vulgarisée par les linguistes :

Le récit se caractérise par la transparence de l'énonciation, autrement dit, l'absence de la trace du sujet parlant (et de son interlocuteur) dans le message. Le second type – le discours- se signale, au contraire, par une série d'indices d'énonciation, qui renvoient à la situation de communication dans ce qu'elle a de particulier.

Parmi les signes d'énonciation les plus remarquables, on trouve les pronoms de la première et de la deuxième personne, la dominance du présent de l'indicatif à valeur atemporelle et l'usage des déictiques dont le sens dépend de la situation de communication.

Pour la linguistique, un roman, une nouvelle ou un conte ne sont pas des discours mais des récits puisqu'ils ne font guère référence à des situations de communication réelles. Toutefois, il est facile de vérifier que certains de ces écrits possèdent toutes les caractéristiques linguistiques de discours comme les romans épistolaires.

Etant donné que cette distinction établie par les grammairiens prête à des confusions d'ordre terminologique, des chercheurs y renoncent en faisant appel à des désignations moins problématiques : « *nous définissons le récit, très simplement, comme un message racontant une série d'évènements intégrés dans l'unité d'une même action* » (Dumortier et Plazanet, 1980 :36). Conformément à cette définition, le récit sera constitué de deux éléments ; l'histoire (succession d'évènements) et la narration (la manière de raconter ces évènements). Cela donne la possibilité de dépasser l'opposition discours/récit et utiliser, pour des fins de clarté méthodologique, l'opposition histoire/narration.

## I.2. Le récit comme objet disciplinaire

L'introduction du récit dans les espaces scolaires ne date pas d'aujourd'hui. Son enracinement dans les pratiques enseignantes lui confère un statut particulier et lui offre une place privilégiée qui se justifie, selon Jean François Halté et André Petitjean (1977 :10), par deux raisons essentielles :

Le récit possède une rentabilité pédagogique indiscutable. Les textes narratifs, dont le ressort essentiel est herméneutique, séduisent par leurs intrigues : les histoires font recette et les élèves, les lisant volontiers, acceptent d'en démontrer les mécanismes.

Ainsi, le récit sous toutes ses formes écrites, orales (histoires racontées) ou dessinées (bande-dessinée) est source de motivation et d'implication des apprenants qui, familiarisés par cet écrit, reconnaissent aisément les structures et les fonctionnements narratifs.

Pour tous ses intérêts pédagogiques et ses enjeux disciplinaires, le récit trouve sa place légitime dans une classe de langue et se définit, dans cette optique, comme « *un genre disciplinaire, au sens où il est à la fois objet disciplinaire et savoir à enseigner (en lecture et en écriture) en même temps qu'il est un genre scolaire et outil pour d'autres apprentissages propres à la discipline* » (Daunay et Denizot 2007 : 28). En effet, il est un moyen à exploiter pour travailler des sous-disciplines du français comme la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, l'oral... et il est aussi étroitement lié à l'apprentissage littéraire (histoire littéraire, théories littéraires, genres littéraires...). Dans un autre registre, il importe d'insister sur ses liens avec l'image comme support iconique de production d'histoires par les élèves à partir de saynètes ou de bandes dessinées.

Au plan théorique, les études narratologiques et sémiologiques ont fait d'énormes progrès et ont fourni aux enseignants des outils méthodologiques de lecture et des concepts d'analyse transposables dans le champ didactique. Yves Reuter (2000 : 07) atteste cela en disant que :

La narratologie a suscité un enthousiasme certain, aussi bien dans le champ des théories littéraires (voir les revues Littérature, Poétique...) que dans celui de l'intervention didactique et de la réflexion sur celle-ci [...] Cet engouement se fondait sans nul doute sur des dimensions cognitive, pédagogique, politique, institutionnelle... inextricablement mêlées.

## II. Approches narratologiques et incidences pédagogiques

L'influence de la narratologie sur l'enseignement du récit est décisive car elle constitue le fondement théorique d'où la pédagogie a puisé bon nombre de ses outils didactiques.

### II.1. Approche thématique

La narratologie thématique s'est historiquement constituée dans une sphère folklorique et fut adoptée par les formalistes russes (Wayne Booth, Franz Stanzel, Mieke Bal, Seymour Chatman...). Ses lignes directrices sont tracées ensuite par les structuralistes désireux s'écarter des tendances psychologiques et philosophiques qui caractérisaient la critique littéraire de l'époque. De là, ils s'appliquent à mettre l'œuvre au cœur de leurs préoccupations et l'analysent indépendamment du contexte de sa production, insignifiant à leurs yeux.

Dès lors, ils envisagent l'étude formelle du texte pour lui-même et s'intéressent en particulier aux règles qui président son organisation interne. Pour y parvenir, ils procèdent à un découpage du texte puis à une mise en corrélation des éléments dégagés. En fait, découper le texte correspond à une analyse linguistique selon un double mouvement vertical (isoler les éléments sémantiques, phonétiques, syntaxiques et morphologiques) et horizontal (isoler les indices spatiotemporels). Le but de cette démarche est d'aboutir à une délimitation des unités thématiques du texte. Après avoir isolé l'ensemble des parties, on les met en corrélation selon une démarche fonctionnelle que Tynianov (1929 : 49) décrit ainsi : « *l'œuvre représente un système de facteurs corrélatifs : la corrélation de chaque facteur avec les autres est sa fonction par rapport au système* ». Par fonction, il faut donc entendre le rôle dévolu à chaque élément dans un système considéré. En effet, les rapports fonctionnels sont analysés en linguistique structurale en recourant à une approche comparative et oppositionnelle dont Vladimir Propp compte parmi les adeptes les plus éminents.

#### II.1.1. Travaux de Propp

Il est sans conteste le père fondateur de la narratologie classique appelée également « narrativité » et définie par Todorov comme étant la science du récit. Par son ouvrage *Morphologie du conte* publié pour la première fois en russe à Leningrad

(Saint-Pétersbourg actuellement) en 1928 et traduit en français en 1965, il marque un bouleversement profond dans les études narratives. Il y livre une analyse frappante du conte merveilleux à la recherche d'un modèle commun dans lequel les contes se regroupent et s'identifient sur la base de leur morphologie, c'est-à-dire la structure de l'objet étudié.

Pour Propp, l'étude formelle devrait s'effectuer selon un axe synchronique : les parties constitutives du conte étant invariables, leur examen précède toute explication diachronique. Il pose comme préalable de dégager les variations et les régularités et vise à faire « *une description des contes selon les parties constitutives et les rapports de ces parties entre elles et avec l'ensemble* » (Propp, 1965 : 29).

Le théoricien arrive ainsi à un constat stupéfiant : les noms des personnages sont changeables tandis que les actions qu'ils accomplissent sont identiques dans tous les récits. Ces actions sont appelées « fonctions » et fondent le noyau des recherches proppiennes. Ils désignent les parties constitutives des contes et renvoient à des éléments constants et permanents : « *par fonction, nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue* » (Propp, 1965 :31).

Quels que soient les personnages, les fonctions demeurent les éléments élémentaires établis dans un ordre stable. Même si certains contes ne présentent pas toutes les fonctions, cet ordre ne sera jamais modifié. De même, le nombre des fonctions est aussi invariable : elles sont trente et une. Propp regroupe les contes présentant les mêmes fonctions dans la même catégorie. Les fonctions se regroupent sur la base de leur caractère binaire ou la possibilité de les regrouper selon un enchaînement séquentiel. Dépendamment des fonctions qui leur sont affectés, les personnages sont regroupés en sept sphères distinctives :

- L'agresseur (méfait, combat, poursuite) ;
- Le donateur (préparation de la transmission de l'objet magique, mise de l'objet magique à la disposition du héros) ;
- L'auxiliaire (déplacement du héros, réparation du méfait, secours, accomplissement de tâches difficiles, transfiguration du héros) ;

- Le personnage recherché (demande d'accomplir des tâches difficiles, imposition d'un manque, découverte du faux héros, reconnaissance du héros véritable, punition de l'agresseur, mariage) ;
- Le mandateur (envoi du héros) ;
- Le faux héros (départ pour la quête, réaction aux exigences du donateur, prétentions mensongères).

### II.1.2. Travaux de Greimas

A la suite de Vladimir Propp, Algirdas Julien Greimas s'est attelé à cette approche thématique. Sa théorie se donne à lire dans son ouvrage *Sémantique structurale : Recherche de méthode*. Dans le sillage de l'analyse proppienne, il insère les phénomènes narratifs dans la pratique langagière pour fonder une architecture actancielle et concevoir une structure générique basée sur deux concepts fondamentaux, à savoir « l'actant » et « la fonction » reprise des travaux de Propp, d'où l'élaboration de ses deux modèles d'analyse : les modèles actanciel et fonctionnel.

Par réduction draconienne des trente et une fonctions de Vladimir Propp, Greimas met en jeu six composants appelés « actants » reliés par des rapports oppositionnels de savoir (destinateur-destinataire), de vouloir (sujet-objet) et de pouvoir (adjuvant-opposant).

Le concept d'actant est généré à partir de la syntaxe structurale de la phrase de Tesnière (1959) pour s'étendre ensuite au domaine du discours. Notons, en revanche, que l'actant ne se substitue pas au personnage, il désignerait parfois un ensemble de personnages remplissant les mêmes fonctions ou une instance inanimée. A l'inverse, un seul personnage peut assumer, à lui seul, plusieurs fonctions en même temps.

Par ailleurs, Greimas stipule que tout récit obéit à un modèle canonique défini comme un algorithme narratif d'où résulte un enchaînement logique des actions que l'on peut regrouper dans une structuration globalisante. Celle-ci englobe une situation inaugurale, une autre transformatrice et une situation finale.

La première phase annonce la mise en branle de la dynamique narrative lorsque le sujet ressent une envie subséquente (le manque) d'acquérir un objet de valeur. Sous le mandement d'un destinateur, il part à la quête après avoir négocié et accepté un contrat (manque + mandement/acceptation/contrat).

Quant à l'opération transformatrice, elle se décline en trois sortes d'épreuves, que le héros subit pour se montrer à la hauteur de la récompense, à savoir l'épreuve qualifiante, principale et glorifiante. En effet, l'épreuve qualifiante débute avec le départ du héros qui ne soit reconnu comme tel que lorsqu'il accomplit la tâche qui lui est assignée avec l'aide des adjuvants. Ensuite, l'épreuve principale s'amorce par le déplacement du héros vers les lieux du combat. La victoire qu'il emporte l'autorise à rentrer chez lui. En retour, il est agressé puis secouru mais sans qu'il en soit marqué pendant le combat. Le héros revient finalement en gardant l'incognito pour remettre l'objet de valeur au destinataire. Dernière épreuve surgit : il est confronté aux prétentions mensongères du faux-héros et devra se soumettre à une dernière épreuve qu'il surmontera et sera ainsi reconnu et récompensé. La situation finale est marquée par un retour à l'équilibre dès lors que le manque provoquant le déséquilibre au départ disparaît.

### II.1.3. Travaux de Bremond

En prenant appui sur les travaux de Propp et de Greimas, Claude Bremond (1966) conçoit une méthode d'approche du narré plus souple et plus adaptable à la lecture de toute séquence narrative contrairement à la théorie proppienne focalisée exclusivement sur les contes merveilleux russes d'Afanassief. Dans un premier temps, il fait, comme ses précédents, de la fonction l'unité de base de sa démarche. Il la rattache aux actions regroupées en des séquences qui offrent aux lecteurs plus de liberté de lire grâce à ce qu'il appelle *la séquence élémentaire* comprenant trois phases obligatoires que Bremond présente sous forme d'un schéma dichotomique illustratif des possibles ouverts par la séquence narrative :

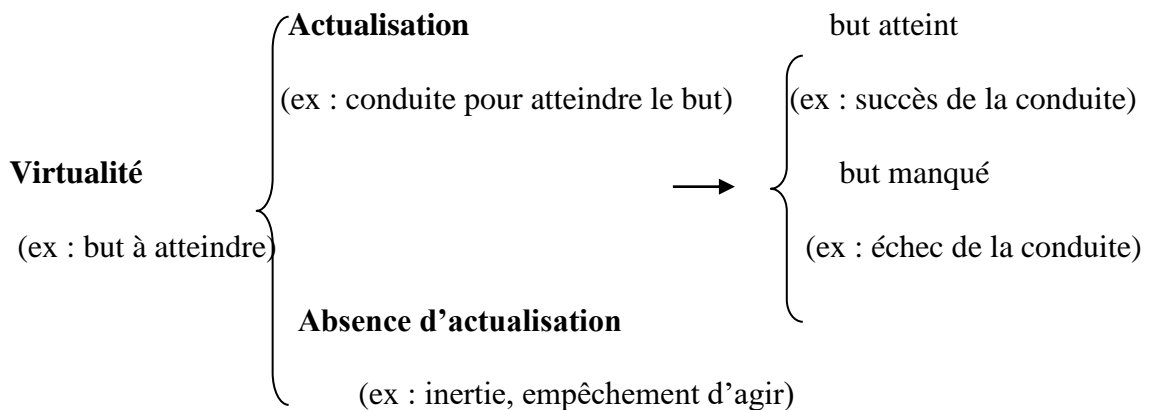


Figure 2. La séquence élémentaire de Claude Bremond (1966 :61)



La présente schématisation met en relief une série de transformations enclenchées par une imagination d'évènements futurs « virtualité ». Le narrateur a le choix de passer à l'acte de rédaction « actualisation » ou non « absence d'actualisation ». S'il y a actualisation, l'acte pourrait être accompli ou inaccompli (succès ou échec de la conduite de l'acte). Ces séquences élémentaires se combinent et donneraient lieu à trois modes d'enchaînement :

- Le bout à bout
- L'enclave
- L'accolement

Par ailleurs, Bremond envisage le cycle narratif comme un processus composé de six constituants dont les trois premiers sont mis en œuvre dans *La logique des possibles narratifs* (1966 : 62) : « *Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'évènement d'intérêt humain dans l'unité d'une même action* ». A ces trois éléments Bremond en ajoute trois autres dans la logique du récit (1973 :99-100) : « *Que par ce message, un sujet quelconque (animé ou inanimé, il n'importe) soit placé dans un temps  $t$ , puis  $t+n$  et qu'il soit dit ce qu'il advient à l'instant  $t+n$  des prédicats qui le caractérisaient à l'instant  $t$*  ». Nous expliquons dans ce qui suit en quoi consiste chacun de ces six constituants :

- **La succession temporelle d'actions** : pour que l'on puisse avoir un récit, il faut qu'il ait au moins une succession minimale d'actions survenant en un temps  $t$  puis  $t+n$ . Cette temporalité n'est jamais figée et linéaire mais elle est toujours emportée par une tension, autrement dit, elle est conduite de telle sorte qu'elle soit orientée vers une fin  $t+n$ . L'intérêt de cette temporalité est de nous permettre d'établir la distinction entre le récit et la description.
- **L'unité thématique** : l'acteur-sujet d'un récit, animé ou inanimé, individuel ou collectif soit-il, se présenterait de deux façons différentes : sujet d'état appelé patient ou sujet opérateur nommé aussi agent de la transformation. Cependant, ce critère ne garantit pas, à lui seul, la constitution du récit parce qu'il est possible que plusieurs évènements se produisent dans la vie ou qu'une seule personne accomplisse un nombre élevé d'actions sans pour autant que cela forme une action unique. C'est pourquoi, il est impératif que ce critère soit mis en relation avec les autres composantes pour être pertinent.

- **Les prédicats transformés** : les prédicats transformés renvoient aux caractéristiques qui définissent l'acteur-sujet à l'instant  $t$  et à l'instant  $t+n$  avec toutes les transformations qu'il subit au cours des actions. Les prédicats constituent ce qui caractérise ou ce qui définit le sujet à l'instant  $t$  et à l'instant  $t+n$  avec toutes les transformations s'opérant au milieu. Cette explication renvoie à l'opposition contenu inversé et contenu posé. Pour illustrer cette distinction, nous donnons l'exemple du sujet en situations initiale et finale : au début du récit le sujet se trouve disjoint de l'objet de valeur « contenu inversé » alors qu'à la fin il en est conjoint (contenu posé).
- **Le procès** : pour qu'il ait transformation des prédicats, il faut un procès au cours duquel se déroulent les actions. Le procès qui aboutirait généralement à un échec ou à une réussite désigne le déroulement d'une action. Le procès se décompose en cinq moments appelés macro-propositions illustrés dans le schéma suivant :

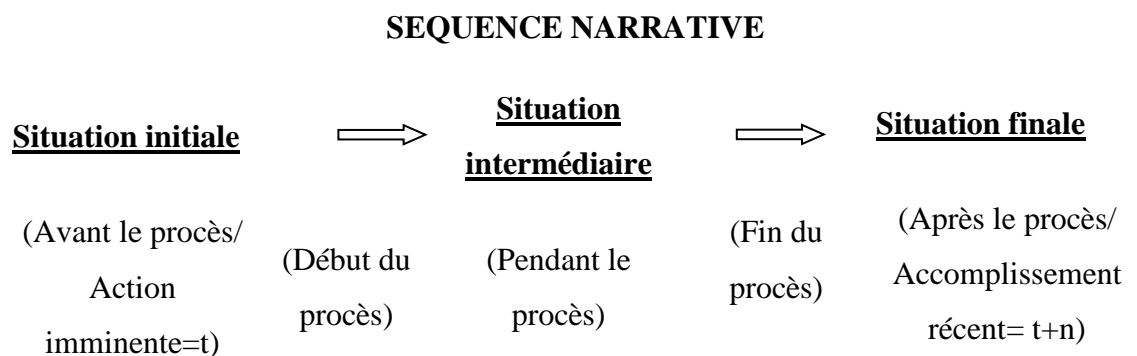


Figure 3. la séquence narrative (Adam J.M., 1994 : 104)

- **La causalité-consécution narrative d'une mise en intrigue** : bien qu'il ait un ordre chronologique au niveau des actions qui s'enchaînent lors du procès, cela ne suffit pas pour parler de récit. Les actions doivent être enchaînées dans un rapport de cause à effet pour assurer une mise en intrigue. Sans cet enchaînement causal des faits, on serait en présence d'inventaire ou de simple énumération d'actions.
- **Une évaluation finale (explicite ou implicite)** : la composante de l'évaluation finale met l'accent sur la fonction pragmatique du récit et sur l'effet que sa lecture produit chez le récepteur. L'évaluation dite aussi morale ou leçon de

morale, qui s'ajoute au schéma narratif quinaire, s'exprime généralement à la fin du récit par une macro-proposition évaluative.

## II.2. Approche modale

Sous l'influence du tournant narratif d'inspiration structuraliste, Gérard Genette distingue deux sortes de narratologie, l'une thématique portée sur l'analyse des contenus narratifs de l'histoire et l'autre modale qui s'intéresse au récit en tant que mode de représentation de l'histoire. Il explicite cette distinction dans ces propos (Genette, 1983 : 12-13) :

Il y aurait [...] apparemment place pour deux narratologies : l'une thématique, au sens large (analyse de l'histoire ou des contenus narratifs), l'autre formelle, ou plutôt modale : analyse du récit comme mode de "représentation" des histoires, opposé aux modes non narratifs comme le dramatique, et sans doute quelques autres hors-littérature.

L'analyse envisagée par Genette s'inscrit dans la continuité de la poétique aristotélécienne et recourt aux apports de la sémiotique. Elle est axée sur le récit en tant qu'objet textuel doté d'une structure de base commune à divers récits littéraires. Selon lui, tout texte narratif est donc *diégesis* (raconter) dans la mesure où il ne reflète de la réalité qu'une illusion de *mimesis* (imiter) afin de rendre l'histoire plus vivante et plus captivante. Dans ce cas de figure, le récit ne peut pas reproduire la réalité telle qu'elle est mais il se borne de la peindre et de l'intégrer dans un cadre fictionnel : « *le récit ne représente pas une histoire (réelle ou fictive), il la raconte, c'est-à-dire qu'il la signifie par le moyen du langage [...] il n'y a pas de place pour l'imitation dans le récit* » (Genette, 1983 : 29). On comprend donc que le récit n'imité pas la réalité dans son état figuratif ; le narrateur opère des choix langagiers pour signifier une histoire aux lecteurs.

L'approche genettienne a été particulièrement influente en France et connue sous le terme de « narratologie » dont l'emploi se généralise plus tard pour englober toutes les approches prenant en charge les phénomènes narratifs. L'apport primordial du théoricien se polarise dans sa fameuse répartition tripartite des trois concepts clés d'*histoire*, du *récit* et de *narration*.

Il entend par la narration la façon de narrer et les choix techniques sur lesquels se construit la fiction et se met en scène. Elle se distingue de l'histoire qui tend à désigner les événements et les actions survenus dans un cadre spatiotemporel déterminé et selon un mode de narration bien défini. Elle est l'objet d'étude de la sémiotique. Le récit

correspond à la représentation finale qu'engendre l'histoire racontée par le narrateur ; il est l'objet d'étude de la linguistique et de la stylistique parce qu'il renvoie à la mise en texte à travers le choix du vocabulaire, des figures de style, de l'enchaînement des phrases, etc.

Outre cette distinction, l'appareil analytique de Genette se fonde foncièrement sur les catégories empruntées à la grammaire du verbe étant donné que le récit n'est conçu que comme une expansion ou une amplification du verbe. Partant de sa distinction tripartite, il s'autorise à mettre en place trois classes de déterminations qu'il définit ainsi (Genette, 1972 : 75-76) :

Celles qui tiennent aux relations temporelles entre récit et diégèse, et que nous regroupons sous la catégorie du temps, celles qui tiennent aux modalités (formes et degrés) de la représentation narrative, donc aux modes du récit, celles qui tiennent enfin à la façon dont se retrouve impliqué dans le récit la narration ... on pourrait être tenté de ranger cette troisième détermination sous le titre de la personne.

Pour des raisons de clarté et de simplicité, Genette se propose de substituer le terme de personne par celui de la *voix* autour de laquelle il articule les autres catégories.

### III.3. Narratologie post-classique

La désillusion engendrée par le projet structuraliste d'envisager la littérature comme une science pure approchable à travers des instruments d'analyse empruntés à la linguistique a préparé le terrain pour l'émergence de nouvelles tendances de lire le récit. Ces orientations épistémologiques naissantes ont submergé à la fin des années quatre vingt dans les pays germanophones, anglophones et nordiques. Elles composent ce que David Herman nomme dans *Narratologie* « la narratologie post-classique » dont les contours définitoires se dessinent à travers « *le déplacement des modèles formels et centrés sur le texte vers des modèles attentifs aussi bien au texte qu'au contexte du récit* ». (Herman, 1999 : 8)

De ce fait, l'analyse du récit ne devrait plus continuer à retrouver des structures préexistantes et des modèles formels préétablis car le point focal de la nouvelle narratologie se déplace d'une analyse systématique du texte narratif vers une étude de type culturel, historique, éthique, moral, anthropologique... Une gamme d'approches prolifèrent mais sans qu'elles nient les apports de la narratologie classique toujours opérationnelle. D'après Gerald Prince (2006), « *la narratologie post-classique ne*

*constitue pas une négation, un rejet, un refus de la narratologie classique mais bien plutôt une continuation, une prolongation, un raffinement, un élargissement ».*

Dans leurs critiques des narratologies classiques, les narratologues contemporains en recontextualisent les fondements théoriques et soulèvent d'autres problématiques inhérentes à la fonction du récit, à la dynamique narrative et à l'impact du contexte sur l'interprétation du texte. De même, l'objet d'étude de la narratologie se voit au carrefour de maintes disciplines pour englober l'approche de « *tout discours narrativement organisé, qu'il soit littéraire, historiographique, conversationnel, filmique ou autre* » (Herman, 1999 : 27). Ces propos signalent l'abondance et la diversité du corpus de la narratologie, ce qui impose fortement le recours à des outils d'analyse qui ne relèvent pas uniquement du ressort de la linguistique mais aussi de la linguistique informative, de la sociologie, de la psychologie...

Dans le but de mettre en évidence les frontières entre les narratologies classiques et post-classiques, nous reprenons ce tableau récapitulatif d'Angar Nünning :

Narratologie structuraliste (« classique »)	Narratologies nouvelles (« post-classique »)
Centrées sur le texte	Axées sur le contexte
Le récit comme (la langue narrative) objet principal d'étude	Les récits (la parole narrative) comme objet principal d'étude
Accent mis d'abord sur les systèmes fermés et les produits statiques	Accent mis d'abord sur les processus ouverts et dynamiques
Principal objet d'étude : les traits, les caractéristiques du texte	Principal objet d'étude : la dynamique du processus de lecture (stratégies de lecture, choix interprétatifs, règles de préférence)
Analyses ascendantes (bottom-up)	Analyses descendantes (top-down)
Préférence pour les binarismes (réducteurs) et des échelles graduées	Préférence pour une interprétation culturelle, holistique et « des descriptions denses »
Accent mis sur la théorie, la description formaliste et la taxonomie des techniques narratives	Accent mis sur l'application, les lectures thématiques et les évaluations idéologiquement saturées
Etude des questions éthiques et la production de la signification	Se focalise sur les problèmes éthiques et la négociation dialogique des significations
Etablissement d'une grammaire du récit et d'une poétique de la fiction	Enjeu principal : mise en œuvre des outils analytiques dans l'activité d'interprétation
Paradigme formaliste et descriptiviste	Paradigme interprétatif et évaluatif
anhistorique et synchronique	Orientation historique et diachronique
Accent mis sur les traits universalistes de tous les récits	Accent mis sur la forme particulière et les effets des récits individuels
Une (sous)discipline (relativement) unifiée	Un projet interdisciplinaire d'approches hétérogènes

**Tableau 01. Les traits principaux de la narratologie structuraliste (« post-classique »), par opposition aux narratologies nouvelles (« post-classique ») (Angar, 2010:19)**

Une telle matrice sous forme dichotomique ne permet pas certes de rendre compte de la complexité des approches narratologiques dans leur diversité, mais elle a le mérite de mettre en relief certains aspects novateurs récemment émergés. A la différence de la narratologie structuraliste, les approches nouvelles mettent particulièrement l'accent sur le contexte, la dynamique d'interprétation, la singularité de chaque récit et la prolifération des outils d'analyse empruntés à plusieurs disciplines.

**Approches contextualistes, thématiques et idéologiques : applications de la narratologie dans les études littéraires**

« Narratologie contextualiste »

« Narratologie thématique »

« Narratologie comparative »

« Narratologie appliquée »

« Narratologie marxiste »

« Narratologie féministe »

« Narratologie »

**Tableau 02. Approches contextualistes, thématiques et idéologiques**

### **III. Les catégories du récit littéraire et leur exploitation didactique**

Nous présenterons dans les lignes qui suivent quatre catégories appartenant au récit littéraire en vue de mettre en relief leurs potentialités pédagogiques en classe de langue.

#### **III.1. Le roman : œuvres intégrales et extraits**

Depuis plusieurs années, le roman perçu comme étant une « *œuvre narrative en prose. (...) un récit d'imagination.* » (Lesot et Eterstein, 1996 : 173) est l'objet d'intérêt des didacticiens. Omniprésent dans la quasi-totalité des manuels scolaires, que ce soit en FLM ou en FLE, il se veut à la fois support privilégié pour le développement de la compétence de compréhension et un déclencheur de l'activité de production. Cependant, vu sa longueur, les enseignants recourent le plus souvent à opter pour des extraits romanesques, plus faciles à exploiter dans une classe de langue, pourvu qu'ils soient le

plus possible représentatifs des traits distinctifs du genre à l'instar du cadre spatio-temporel, la présence des personnages et de l'intrigue.

De par sa vigueur et sa diversité, l'extrait romanesque, susciterait une attention particulière des apprenants et stimulerait leur appétit de lecture quand il serait présenté sous différentes formes « *romans policiers, romans de science-fiction, romans sentimentaux traduisant, dans les univers multiples et colorés qu'ils mettent en scène, les pulsions refoulées du monde moderne* » (Bouthier et al. 2008 : 441). Il apparaît donc fructueux, sur le plan pédagogique, de dresser une liste, non exhaustive, des sous-genres canoniques du roman afin que l'on puisse les distinguer dans une classe de langue sur la base de critères fiables :

- **Le roman de formation** (d'éducation ou d'apprentissage) : son auteur met en scène un personnage en quête de se façonner au fil des pages. Toute l'intrigue est souvent centrée sur lui, sur sa vie, sur l'éducation qu'il a reçue, etc. A titre indicatif, nous donnons l'exemple des deux personnages flaubertiens, à savoir Julien Sorel protagoniste du roman *le Rouge et le Noir* et Frédéric Moreau de *L'éducation sentimentale* qui tiennent une place centrale et prépondérante dans l'évolution des événements en jouant des rôles cruciaux. A propos de ce type de roman, Françoise Rullier-Theuret souligne que « *le roman d'éducation et le roman de formation, s'offrant comme la somme d'une expérience humaine, prétendent participer à la formation du lecteur* » (Rullier-Theuret, 2006 : 169). Toutefois, s'il est vrai que le romancier tend à transmettre une sagesse au lecteur, son ultime objectif ne se réduit pas à lui donner des leçons de morale mais plutôt à susciter chez lui une réflexion en portant un regard critique et lucide sur la société et en faisant un procès des travers de l'époque de telle sorte que le vraisemblable s'incorpore au réel et offre ainsi une image qui se donne nettement à voir.
- **Le roman à thèse** : en dépit des apparences flagrantes que ce type de roman partage avec le roman de formation, il s'en distingue par son souci de véracité et par le dessein de son narrateur de présenter à ses lecteurs la démonstration d'une idéologie ou du bien fondé d'une doctrine ou d'une philosophie. Loin de constituer un champ où se multiplient les interprétations, le roman à thèse est avant tout monologique. Son intention est de convaincre et de persuader le lecteur au moyen de la démonstration. A titre illustratif, nous donnons l'exemple



du *Dernier jour d'un condamné* à travers lequel Victor Hugo cherche à exprimer son point de vue sur la question de condamnation à mort.

- **Le roman d'idées** : il s'agit d'une constance de la forme romanesque qui transcende le cadre simpliste de narration au profit de questions, d'une extrême importance, d'ordre philosophique, idéologique voire même métaphysique. A l'inverse du conte philosophique fondé sur la recherche indispensable d'une réponse à une question initiale, le roman d'idées suscite tant de questionnements qui restent à jamais soulevés. Sa dimension allégorique exige du lecteur le décryptage du sens latent afin de saisir au bout du compte la portée des idées abordées. Appartiennent à ce sous-genre les romans de la *Condition humaine* de Malraux et *la Peste* de Camus traitant successivement les thématiques du mal humain et de la maladie humaine.
- **Le roman policier** : dit aussi « polar » ou encore « roman noir » est un récit à énigme et à suspense dans lequel les faits s'enchaînent avec un rythme très rapide pour qu'un crime soit élucidé grâce à l'intelligence humaine et/ou aux moyens techniques dont le détective ou le policier dispose. L'atmosphère dans laquelle baigne l'enquête témoigne du sentiment d'insécurité et de la menace étouffante qui pèsent sur les citoyens des métropoles contemporaines. Parmi les romans qui se réclament de ce genre, nous avons *L'Affaire Lerouge* (1866) d'Emile Gabriaud, *L'Assassinat du père Noël* (1934) de Pierre Véry et *La position du tireur couché* (1981) de Patrick Manchette.
- **Le roman autobiographique** : nourri d'éléments puisés de la vie réelle du narrateur, ce roman autorise, à l'opposé de l'autobiographie, certains travestissements de la réalité par l'intermédiaire de la transformation de faits et le changement de quelques noms des personnages. Il se distingue aussi du journal intime, s'élaborant au jour le jour, par son caractère global et rétrospectif. L'auteur y raconte son expérience personnelle et dévoile ses souvenirs ou une partie de sa vie. *Les confessions* de Jean Jacques Rousseau est considéré comme étant le premier roman autobiographique en littérature française.
- **Le roman comique** : il alterne description de la réalité et introduction du burlesque, de l'humour et parfois de l'ironie. La visée du romancier est de faire

rire en prenant une distance par rapport au monde représenté à l'instar d'*Ulysse* de James Joyce.

- **Le roman fantastique** : connu essentiellement par l'introduction de faits qui échappent au rationnel et qui demeurent quasiment hors d'atteinte de la compréhension logique comme cela se produit dans le roman portant le titre *Le Tour d'écrrou* de Henry James paru en 1898.
- **Le roman de science-fiction** : il prend généralement pour cadre une époque futuriste et s'appuie sur des hypothèses scientifiques pour fournir aux lecteurs un monde tout à fait nouveau et inaccessible. Jules Verne est l'un des auteurs de la science-fiction les plus célèbres. Parmi ses romans, on cite *Voyage au centre de la terre* publié en 1864.

Confronté à chaque fois à une de ses formes, le lecteur suit le rythme de l'histoire en s'appuyant sur des questionnaires bien élaborés et des activités variées le guidant tout au long de la séance pour aboutir à la fin à déchiffrer le texte, à comprendre sa polysémie et à saisir sa portée. Enfin, l'apprenant serait capable de restituer, sous forme de résumé ou de compte-rendu (oral ou écrit) ce qu'il a compris du récit lu. Parfois, il est même possible de faire appel à des ateliers d'écriture : en manipulant certains variables de l'extrait, on pourrait demander aux apprenants d'imaginer une autre situation finale, d'ajouter un autre personnage ou de changer carrément le cours de la trame narrative en y introduisant de nouvelles péripéties.

Autre caractéristique à ne pas occulter dans l'enseignement du genre romanesque est sa nature descriptive et narrative : en effet, l'apprenant aurait l'opportunité, quand il lirait des extraits descriptifs de se rendre compte de l'aspect esthétique de la langue. Il est sensibilisé, à travers toutes les figures de style, à l'ingéniosité de l'écrivain qui arrive par des jeux de mots, des combinaisons lexicales, des structures grammaticales à peindre une scène, un personnage ou encore un mouvement. De même, le professeur doit attirer l'attention de ses apprenants que lire un roman ou un extrait constitue un moment crucial dans l'apprentissage de la langue.

### **III.2. La nouvelle : atouts pédagogiques**

Un genre narratif assez proche du roman, la nouvelle est caractérisée avant tout par sa brièveté. Elle offre une multitude d'atouts didactiques et se prête excellentement à être exploitée intégralement en classe de langue. Par conséquent, elle présente l'avantage d'être accessible à un grand nombre d'apprenants que la lecture de récits longs rebuterait. Ils s'initient alors à la lecture d'histoires complètes et courtes, ce qui pourrait aiguïser leur plaisir de lire des récits plus longs.

En termes pragmatiques, lire une nouvelle serait une entreprise moins contraignante tant que l'objectif de la lecture, à savoir le dénouement, est vite atteint sans grands efforts car elle est moins longue que le roman. De même, son intérêt pédagogique est dû en grande partie à ses caractéristiques stylistiques qui se résument en plusieurs points. D'abord, son unité d'action lui confère un caractère de concision et de concentration. Le nouvelliste expulse les descriptions étalées, les digressions ainsi que les intrigues secondaires pour ne se focaliser que sur un seul élément (anecdote, faits quotidiens...) articulé à un nombre restreint de personnages et de lieux que l'apprenant identifierait aisément dès sa première lecture.

Parallèlement, l'unité d'action favorise aussi une lecture ininterrompue et d'un seul coup. Cela correspond au temps imparti à l'activité de lecture en contexte scolaire. Ainsi, il vaudrait également ajouter que cette concentration sur un seul élément inclût assurément une concentration sur un seul moment. L'histoire se déroule selon une durée si courte et met la lumière sur un laps de temps limité souvent à un moment de vie et parfois même à un jour ou à un instant.

Par ailleurs, une attention particulière mérite d'être accordée, dans l'optique de l'exploitation pédagogique de la nouvelle, à l'esthétique de l'effet sur laquelle elle repose quand elle joint le vraisemblable à l'incroyable. Même si elle puise des péripéties du réel, elle s'achemine vers une chute abrupte et inattendue qui procure à l'étudiant des sentiments intenses de plaisir avec une impression d'être pris dans un engrenage.

Si l'étude d'une nouvelle implique la maîtrise de plusieurs paramètres inhérents à ses caractéristiques intrinsèques, il est intéressant de signaler que la diversité de ses sous-genres devrait être prise en compte dans le cadre d'un apprentissage cohérent de tel genre narratif. Parmi les types de nouvelles les plus connues, nous répertorions les suivants :

- **La nouvelle réaliste** : comme son nom l'indique, la nouvelle à caractère réaliste se fonde sur le vraisemblable et le crédible. Elle est ancrée dans la réalité et s'inspire de faits réels ou plausibles pouvant se produire effectivement. L'objectif étant de peindre le quotidien des différentes strates sociales, notamment les défavorisées, l'écrivain s'autorise la reproduction du langage du peuple et la transcription de dialogues familiers. A l'origine, la nouvelle réaliste puisait des thèmes de faits vrais observés ou inspirés de faits divers publiés dans les journaux. Des auteurs comme Guy de Maupassant, Emile Zola ou encore Gustave Flaubert ne visaient point, à travers leurs nouvelles, à idéaliser la société dans laquelle ils évoluent, mais plutôt à la représenter avec ses vrais aspects et sans aucun embellissement.
- **La nouvelle d'anticipation et de science fiction** : les événements que la nouvelle d'anticipation relate sont habituellement empruntés à des visions relatives à l'avenir. De ce fait, le lecteur se voit plongé dans un univers où tous les éléments qui composent le décor renvoient à une représentation future de la réalité imaginée par l'auteur. Bien qu'ils soient deux sous-genres analogues mettant en scène un monde futuriste, la nouvelle de science fiction se distingue de celle réaliste. Elle s'appuie sur des données scientifiques qui s'imbriquent dans la fiction romanesque. Le recours à l'apport de la science requiert dans ce sens une place prépondérante dans la représentation que le narrateur se fait de l'avenir de l'humanité.
- **La nouvelle fantastique** : tout comme le roman fantastique, la nouvelle dite fantastique se caractérise aussi par l'intrusion d'éléments irrationnels de nature surnaturelle ou insolite dans un cadre réaliste. C'est dans cette optique que la nouvelle est perçue par Theuret (2006 : 60) comme le terrain de prédilection du fantastique, « *sans pour autant trahir le réalisme : la tension entre le familier et l'étrange, qui est un trait définitoire du genre, se mue en tension entre le réel et l'irréel, entre la logique et la folie* ». En effet, le cadre réaliste sert d'arrière-plan pour la mise en relief de l'étrange et pour susciter chez le lecteur comme chez le personnage un sentiment de déstabilisation et d'angoisse vu l'incapacité d'attribuer une explication logique aux phénomènes extravagants auxquels il assiste. En dépit des tentatives de

comprendre l'origine de la transgression de la loi naturelle, l'énigme reste non résolue à la fin du récit.

Le point fort commun à tous ces types de nouvelles est sans contredit cet effet de clôture-ouverture. Cela ouvre la voie à des pistes d'activités créatives et de prolongement où l'apprenant serait amené à expliquer par exemple l'évènement narré dans une nouvelle fantastique, à imaginer ce que devient le personnage d'une nouvelle réaliste ou à se situer dans d'autres univers futurs à la manière des auteurs de nouvelles d'anticipation.

### **III.3. Le conte : fonctions éducatives**

Le conte occupe une place privilégiée dans la culture scolaire et littéraire tant qu'il a souvent constitué un support propice à l'apprentissage culturel d'une langue étrangère et à la construction de compétences spécifiques. Dans le même temps, il transcende les frontières de toute nature qu'elles soient grâce à sa remarquable universalité permettant à l'apprenant d'établir des passerelles entre les récits lus ou entendus dès son bas âge et ceux que son enseignant lui propose dans la langue cible.

Les raisons de la pérennité des contes sont diverses. Nous citons, entre autres, les liens étroits qu'ils tissent avec la légende, le mythe et le conte populaire, des histoires immortelles transmises d'une génération à une autre, dont ils héritent bon nombre de traits caractéristiques. Ainsi, ils remplissent, dans le cadre scolaire, une double fonction éducative et divertissante. Christine Connan-Pintado (2009 : 27) en témoigne en ces termes :

Les contes séduisent par leurs péripéties extraordinaires, fascinent et font rêver par leur dimension merveilleuse, suscitent le trouble par leurs épisodes cryptés qui ne révèlent pas leur sens d'emblée. Pour décrire le monde et ses tensions, les contes prennent le détour de l'image, qui charme et hante le lecteur : forêt profonde, dangers multiformes, épreuves insurmontables, menaces d'abandon, de dévoration, les scènes clés marquent davantage l'imagination que happy ends de convention.

En effet, il est possible de dégager, suite à ces propos, plusieurs facteurs facilitateurs de l'exploitation pédagogique des contes permettant son approche didactique par l'enseignant et son identification rapide par l'apprenant : sa dimension fictionnelle place l'étudiant dans un cadre intemporel et utopique signalé dès les premières lignes par des formules annonçant l'entrée dans un monde imaginaire et invraisemblable (Il était une fois, Il y a bien longtemps, En ce temps là...). De plus, des

péripéties extraordinaires s'y succèdent et s'y enchainent dans des endroits exotiques et lointains (forêt profonde par exemple).

En un sens ethnologique, le conte requiert une valeur symbolique puisque l'ensemble de toutes les péripéties tourne autour d'un héros qui se bat dans des difficultés extrêmes et s'aventure à affronter des épreuves insurmontables ; par là, son itinéraire représente une des formes de l'expérience humaine où l'individu franchit des étapes pour qu'il grandisse et qu'il murisse davantage.

Admettant que toutes ces caractéristiques sont indéniablement prolifiques pour la lecture littéraire du conte, il importe aussi d'ajouter que pour une approche cohérente du sous-genre, l'étudiant a tout l'intérêt de pouvoir distinguer les différents types du conte, à savoir le conte merveilleux, le conte fantastique et le conte philosophique.

- **Le conte merveilleux** : il s'enracine dans une tradition orale de grande envergure. Il émerge en tant que sous-genre narratif à part entière dans la littérature française au XVII<sup>ème</sup> siècle avec l'apparition des *Contes de ma mère l'Oye* de Charles Perrault, marquées essentiellement par une inspiration folklorique. Le merveilleux s'annonce comme un espace fabuleux pour le déploiement du magique et du prodigieux. C'est pourquoi, on ne s'étonne guère d'y voir mis en scène des animaux qui agissent, des êtres qui se métamorphosent, des vœux exaucés à coup d'une baguette magique ou à l'aide de créatures telles que les ogres et les fées, des espaces qui se réduisent grâce à des balais de sorcières ou des tapis volants et des morts ressuscités. Le penchant vers la magie et la sorcellerie est un élément distinctif du genre, et c'est ce qui le sépare de la réalité. De là naît tout le charme du conte fondé sur sa visée à rétablir un ordre ou à retrouver un équilibre, une équité ou une justice tant souhaitée par le lecteur.
- **Le conte fantastique** : il est aux antipodes du conte merveilleux dans la mesure où le personnage qu'il présente n'est pas en parfaite harmonie avec les événements auxquels il assiste (le cas du merveilleux) mais il paraît terrifié à l'égard du surnaturel qui survient soudainement. La confrontation avec l'inexplicable fait jaillir plusieurs aspects psychologiques du personnage.

- **Le conte philosophique** : il est appelé ainsi car il démontre une philosophie, une vision de vie ou une prise de position de son auteur. Il s'agit alors d'un sous-genre qui s'apparente au roman à thèse et qui est un récit militant et engagé à partir duquel l'écrivain dénonce implicitement des réalités sociales, religieuses, politiques ou économiques de son époque. Ceci met au clair qu'il ne s'adresse pas aux enfants mais il vise en particulier un public adulte averti et en mesure de décrypter les allusions et les sous-entendus que véhicule l'histoire. Par son intention didactique et son objectif à faire réfléchir plutôt que de divertir, ce type de conte s'affiche éminemment comme une parodie au carrefour de la fabulation merveilleuse et de l'actualité contemporaine. Aussi, les événements se déroulent-ils dans un cadre spatiotemporel imprécis et indéterminé : il est si proche du vécu et du quotidien de l'auteur. Le précurseur du genre est Voltaire qui remet en question dans ses contes (*Zadig* et *Candide*) les valeurs de son époque en brossant un tableau des conditions de vie de personnages naïfs et parfois bouffons pour caricaturer différentes catégories sociales.

### III.4. La fable : dimensions didactiques et universelles

Elle se définit comme un apologue ou un court récit allégorique et mythologique en vers ou en prose. Cette forme narrative a connu certes ses lettres de noblesse au XVII<sup>ème</sup> siècle avec Jean de La Fontaine, cependant c'est en réalité un genre d'origine orale très ancien. Des hypothèses stipulent que son apparition remonte à l'époque du grec Esope (VI<sup>ème</sup> siècle avant J.C) et du latin Phèdre (I<sup>er</sup> siècle après J.C) : deux fabulistes esclaves rebelles contre la situation de censure à laquelle ils étaient soumis. En plus, il importe de dire que le mot fable tire son origine du terme latin « fabula » signifiant « récit » et il est le dérivé lexical du « fabliau » : genre bref écrit en vers (octosyllabes), daté du XIII<sup>ème</sup> siècle et dont les auteurs anonymes racontent des scènes imaginaires proches de celles de la vie courante inspirées du folklore populaire.

Sa portée symbolique se révèle d'autant plus flagrante à travers la mise en place de personnages, souvent animaliers doués de parole, incarnant des défauts et des vertus et reflétant une image satirique des comportements humains. Néanmoins, il faut préciser que tout cela passe sous couvert de la fiction. Ceci dit, l'affabulation renvoie à un inconscient collectif basé sur des conventions préétablies qui reconnaissent aux animaux

des caractères codifiés (pouvoir du lion, ruse du renard, prévoyance de la cigale, etc.) dont on se sert pour stigmatiser les travers des êtres humains.

Par ailleurs, le mérite pédagogique de la fable se manifeste avec son intention didactique. Elle repose toujours sur une morale explicite, placée en tête (prologue) ou à la fin (épilogue), ou implicite quand le fabuliste juge opportun de laisser au lecteur la possibilité de déduire tout seul la finalité du récit. Sous sa forme dialogique, les fables donnent lieu à de multiples exercices scolaires et linguistiques (Dufays *et al.*, 2014 : 64) :

Souvent dialoguées, elles pourraient être réécrites en prenant en compte le passage du discours direct au discours indirect. Ce genre, entre conte et poésie, hautement narratif, peut prêter à la mise en scène (même simplement mimée), et donc constituer un intéressant exercice de compréhension à la lecture. Enfin, il est possible de mener une réflexion sur la morale de chaque fable en la dissociant de son illustration et en demandant aux apprenants de les apparier.

Réécritures, lectures, représentations et réflexions sont donc des exemples d'activités pédagogiques intéressantes qui font de la fable un support didactique incontournable dont la place en classe de langue se voit incontestable. De même, elle fournit, d'un point de vue éducatif, des leçons de vie aux apprenants en faisant appel à leur faculté de jugement et d'esprit critique. Sa dimension universelle apparaît donc comme un trait distinctif lui permettant de s'adresser à tous les étudiants du monde entier.

## **IV. Éléments narratologiques et enseignement du récit**

L'enseignement du récit littéraire a traditionnellement pris appui sur ses diverses caractéristiques dont les plus importantes seraient l'espace, le temps et les perspectives narratives.

### **IV.1. Les modèles spatiaux**

La notion de spatialité dans le récit est investie dans des sens très divers en fonction de son impact sur l'intrigue narrative ; le dévouement de la narratologie à la dimension spatiale a poussé certains narratologues à orienter leurs réflexions vers l'étude systématique de l'espace et de sa représentation. On trouve, entre autres, Bakhtine qui lie étroitement « temps » et « espace » quand il affirme que « *le temps*



*matérialise l'espace* » (1978 : 391). Ses recherches sur la chronologie et celles de Lotman sur la sémiosphère ont alimenté les recherches sur le cadre spatial de la narration.

De son côté, Bakhtine axe son approche sur les chronos définis comme « *les centres organisateurs des principaux évènements* » (1978 : 391). Ces chronos sont appréhendés selon un axe synchronique et se rattachent à des genres particuliers. Nous citons, à titre illustratif la reprise de l'espace « Château » dans bon nombre du roman gothique.

La démarche de Lotman se distingue de celle de Bakhtine car elle met en avant l'analyse des relations spatiales et leurs rapports aux modèles culturels. L'espace est structuré selon des oppositions binaires qui structurent son modèle d'analyse. Pour Lotman (1973 :313) ce « *modèle spatial du monde devient dans les textes un élément organisateur, autour duquel se construisent aussi ses caractéristiques non spatiales* ».

En s'imprégnant des travaux de Bakhtine et de Lotman, la narratologie spatiale a été défrichée par d'autres narratologues comme Ansgar Nünning et Katrin (2009) qui se sont penchés sur la question de l'espace et ont abouti à l'élaboration de modèles transposables en didactique des langues.

Le modèle proposé par Nünning tend à dépasser l'analyse spatiale structurelle pour ne s'intéresser qu'aux procédés de production de l'espace fictionnel à savoir la sélection, la combinaison/configuration et la perspectivisation. Pour le premier procédé, il concerne le choix intertextuels et extratextuels (architexte) opéré par l'auteur en vue de structurer spatialement son récit. La configuration de ces éléments passe par leur mise en relation afin de se représenter un monde fictionnel imbriqué de structures spatiales propres à la littérature.

Le recours du narratologue à la mise en place d'un troisième procédé vise à démontrer comment l'espace se construit dans le récit à travers des dialogues entre les personnages et les voix des narrateurs. Le présent modèle s'intéresse plus particulièrement aux éléments extratextuels puisqu'ils permettent de mettre la lumière sur « *le rapport entre les espaces narrés, les espaces réels et les modèles culturels de l'espace* » (Nünning 2009 : 40).

Une mise en pratique de ce modèle en classe incite les apprenants à multiplier leurs lectures à la recherche de traces d'intertextualité dans un souci d'établir des liens entre les textes.

Le modèle de Katrin est développé dans son ouvrage *La narratologie de l'espace* (2009), il se base sur l'importance accordée à la réception dans la construction de la structure spatiale narrative. L'auteure conçoit l'espace comme « *un contenant* » (2009 : 09) analysable sur la base de références spatiales telles que les noms propres, les toponymes, les prépositions et certains adverbes. La production de l'espace fictionnel repose également sur la participation active du lecteur modèle que l'on peut étudier selon les techniques de représentations de l'espace par l'intermédiaire de la narration des événements ou par la description.

L'ensemble de ces modèles théoriques démontre la possibilité d'envisager l'espace comme un champ fécond de didactisation vu les multiples approches que l'on peut faire pour l'enseigner au sein d'une classe de langue.

## **IV.2. Les repères temporels**

L'analyse de la structure temporelle d'un récit dans une approche didactique est si significative dans la mesure où le temps est depuis fort longtemps un repère cardinal dans la vie de l'être humain et une dimension fondamentale selon laquelle s'organise le discours narratif. Dans ce sens, Kant (1944 : 65) déclare que « *les changements ne sont possibles que dans le temps* ».

Une histoire se raconte toujours par rapport à un temps déterminé et donne parfois une parfaite illusion de son écoulement, qu'il soit un temps objectif (celui des horloges) ou subjectif (rythme temporel choisi par le narrateur), le temps impose ses règles et oriente notre manière de lire.

La modélisation du temps offre une réalité à double facettes ; la première est déterminée par les mots qui se succèdent au fil des lignes, des paragraphes et des pages, c'est le temps du récit. La seconde est le temps raconté à travers lequel se tracent progressivement les repères d'un monde fictif constitué d'une multitude de décors peuplés par des personnages.

Dans *Figures III* (1972), Gérard Genette élabore un modèle d'analyse temporelle que l'on retrouve enseigné dans les écoles et les universités, en se basant sur la

distinction histoire/récit, il propose de distinguer temps de narration du temps du récit. Dans le premier cas, il envisage l'étude de la position temporelle du narrateur vis-à-vis de l'histoire racontée : quatre types de narration sont répertoriés : narration ultérieure (raconter ce qui s'est passé auparavant), antérieure (raconter ce qui est censé se produire au futur), simultanée (raconter l'histoire au moment où elle se produit) et intercalée (allier les deux narrations ultérieure et antérieure).

Dans le second cas, il opère des choix méthodologiques qui se posent aux écrivains dans leur conception de la façon dont l'histoire se présente en regard du récit. Ces choix se résument en trois techniques : l'ordre, la fréquence et la vitesse.

L'ordre concerne le rapport entre l'enchaînement des événements et leur succession logique dans l'histoire. Cet ordre est chronologique quand on narre les événements dans la succession où ils se sont produits ou anachronique quand l'ordre de narrer ne correspond pas à l'ordre de leur production. Deux cas de figures sont distingués : l'analepse (retour en arrière) et la prolepse (projection dans le futur).

La deuxième technique est la vitesse : la durée d'une histoire événementielle connaît des variations selon une vitesse et un rythme imposés par les articulations narratives. A ce niveau, il est possible de distinguer quatre formes canoniques de la vitesse ;

- La pause : elle provoque un effet de ralentissement car l'histoire est interrompue pour laisser place à des passages commentatifs ou descriptifs.
- La scène : elle désigne des passages où le temps de l'histoire correspond parfaitement à celui du récit comme dans le cas des dialogues qui donnent l'impression que tout se passe sous les yeux du lecteur.
- L'ellipse : le rythme de narration est accéléré quand le narrateur saute des épisodes jugés inintéressants.
- Le sommaire : un effet d'accélération est produit quand il y a condensation ou résumé d'une grande partie de l'histoire en quelques mots ou quelques paragraphes.

Enfin, la fréquence signifie l'examen du nombre d'occurrences d'un événement fictionnel dans l'histoire et sa répétition dans le récit. Trois types de relations sont possibles :

- Le mode singulatif : l'évènement qui s'est produit une seule fois est raconté une fois.
- Le mode répétitif : l'évènement qui s'est passé une seule fois est raconté plusieurs fois.
- Le mode itératif : l'évènement qui s'est passé plusieurs fois est raconté une seule fois.

Enseigner ces paramètres aux étudiants s'avère utile pour leur permettre d'analyser le degré d'importance accordée à chaque évènement : passer sous silence un fait ou s'attarder sur une action relève de choix textuels opérés par le narrateur qui feraient l'objet de tant de débats et d'interprétations.

### **IV.3. Les perspectives narratives**

La question des perspectives narratives a trait à la manière de raconter et à la façon de délivrer une information au lecteur. Ceci dit, nous pouvons dire que la perspective se rapporte à la vision ou au point de vue qu'adopte le narrateur au cours de sa narration des faits d'un récit. Cette vision désignée souvent par le terme de focalisation « *porte sur le fait de percevoir. En effet, il n'existe pas dans les récits de relation mécanique entre raconter et percevoir ; celui qui perçoit n'est pas nécessairement celui qui raconte et inversement* » (Reuter, 1997 : 46).

Une telle citation nous permet déjà de comprendre globalement ce qu'est la perspective ; le narrateur chargé du rôle de raconter la fiction assure une médiation narrative en faisant, de différentes manières, des apparitions dans le récit. Le rôle de médiation pourrait être joué par un ou plusieurs personnages selon les choix narratifs opérés.

La didactique du récit accorde un intérêt particulier à la perspective narrative ; elle a fait toujours l'objet d'enseignement explicite dans les manuels scolaires et dans les programmes pédagogiques. Son approche est importante car elle dévoile la façon dont l'apprenant, en tant que lecteur, perçoit l'histoire étudiée selon un prisme déterminant la nature et la quantité des informations fournies à propos des personnages, de leur univers que l'on peut pénétrer à des degrés divers lors de la lecture. Dans le tableau ci-dessous, nous tenterons de récapituler les différentes distinctions faites par les critiques autour de la question des perspectives et des voix narratives.

<b>J. Pouillon</b>	<b>T. Todorov</b>	<b>G. Genette</b>
Vision « par derrière »	Narrateur < personnage	Focalisation zéro
Vision « avec »	Narrateur = personnage	Focalisation interne
Vision « du dehors »	Narrateur < personnage	Focalisation externe

**Tableau 03. Points de vue narratifs**

Dans le premier cas (vision par derrière ou focalisation zéro), le narrateur est dit omniscient. Il n'est pas lui-même un personnage car il est extérieur à l'histoire, mais il est capable de fournir des informations qu'aucun des personnages n'en peut donner. Il se caractérise par sa maîtrise totale des faits survenus dans des endroits et des moments divers (passé, présent et même futur) et par sa parfaite connaissance de la psychologie des personnages, de leurs pensées et de leurs sentiments.

Dans le deuxième cas (vision avec ou focalisation interne), le narrateur s'identifie à un personnage et fournit uniquement les informations que celui-ci pourrait fournir. Cette vision permet de comprendre la psychologie du personnage, ses perceptions, ses pensées et ses sentiments. Deux types de focalisations internes sont à distinguer : la focalisation interne fixe, où tout passe par le regard et la conscience d'un seul personnage et la focalisation interne variable où tout se passe par la médiation de plusieurs personnages intervenant successivement au cours des événements de l'histoire.

Dans le dernier cas (vision du dehors ou focalisation externe), le narrateur est comme un observateur extérieur à l'histoire qui, comme l'œil de caméra, se limite à la description des lieux et des personnages tel un témoin des faits.

Bien que ces trois types de focalisations soient distingués, il est rare qu'un récit opte exclusivement pour l'une ou l'autre vision. Au fil de la narration, le récit présenterait des altérations et des variations de focalisations. Notons enfin que l'entreprise d'une étude complète de ces altérations et de ces variations en classe serait difficile. Cependant nous dirons que « *la notion même de perspective se révèle indispensable pour faire saisir la spécificité de l'art romanesque, ses possibilités narratives aussi, par rapport à la spécificité et aux possibilités de l'art cinématographiques par exemple* » (Dumortier et Plazanet, 1980 : 110-111). Ces

possibilités donneraient lieu à de multiples exercices pour entraîner les apprenants à la manipulation du code narratif en adoptant des postures lecturales et scripturales variées.

Sur la base de ces distinctions, l'analyse du récit soulève une question cruciale inhérente au statut du narrateur. Gérard Genette (1972 : 238-241) l'étudie sous l'angle de deux données à savoir la relation à l'histoire et le niveau narratif. La première donnée s'interroge sur la présence du narrateur en tant que personnage dans l'univers fictionnel et distingue ainsi le narrateur homodiégétique quand il est présent comme personnage dans le récit du narrateur hétérodiégétique lorsqu'il est absent de l'histoire qu'il raconte. Quant à la seconde donnée, elle vise à savoir si le narrateur est l'objet d'un récit fait par un autre narrateur. De ce fait, on distingue le narrateur extradiégétique qui ne fait l'objet d'aucun récit et le narrateur intradiégétique qui constitue l'objet d'un autre récit.

## **V. Elaboration de plan de formation pour lire le récit**

Puisque toute action pédagogique est régentée par des programmes disciplinaires ordonnés à des objectifs et à des compétences, il serait intéressant que ces programmes soient concrétisés par le truchement de plans de formation élaborés à l'intention d'un public d'apprenant précis. Dans notre contexte de recherche orienté vers la didactisation de la lecture littéraire des récits, un plan de formation doit tenir compte de deux conditions majeures : les savoirs en narratologie et leur transposition didactique, faute de quoi la formation des enseignants ne serait pas suffisamment étayée comme l'atteste Jean-Louis Dumortier (2001 : 270) dans ces propos :

Si l'on n'intègre pas à la formation des maîtres des connaissances issues de la recherche en narratologie, on réduit scandaleusement les chances de faire d'une large majorité d'adolescents des amateurs éclairés de récits fictionnels. On diminue encore ces chances si, par ailleurs, on ne se soucie pas du matériel pédagogique, si on néglige, entre autre, le rôle des bibliothèques d'école et de classe, des manuels, des photocopiés attrayants qui suppléent aux carences de ces derniers.

Pour le chercheur, un plan de formation qui prend en charge les deux conditions susdites doit être établi en fonction des tâches-problèmes qui forment des séquences pédagogiques. Nous reproduirons ici les principales recommandations de Dumortier en raison de leur caractère pratique et prescriptif. Il est l'un des théoriciens qui ont décortiqué la question de la transposition didactique du récit en prenant appui sur les modèles narratologiques théoriques. La spécificité de ses travaux réside dans la mise en

œuvre d'approches narratologiques appropriées aux nouvelles pédagogies de l'enseignement des langues.

### **V.1. Les tâches-problèmes de lecture du récit**

Une tâche-problème spécifique à la lecture du récit littéraire doit réunir, selon Dumortier (2001 : 271-281), cinq conditions indispensables à l'acquisition de compétences de savoir lire un récit. Nous récapitulerons dans ce qui suit ces conditions :

- La tâche doit comprendre un objectif-obstacle : confronter l'apprenant à un obstacle est une occasion d'apprendre à gérer son conflit cognitif. La tâche-problème se distingue d'une tâche réalisable avec une procédure automatique par le fait qu'elle nécessite une implication consciente dans le réinvestissement des savoirs précédemment acquis tout en s'enrichissant de savoirs nouveaux.
- L'apprentissage que la tâche implique se situe dans la zone proximale de développement : il s'agit d'un domaine intermédiaire entre les difficultés que le lecteur peut surmonter seul et ceux qui nécessitent une aide de l'enseignant afin d'assurer une progression dans les apprentissages et éviter un éventuel blocage. Par exemple, s'il est demandé à l'apprenant de restituer les événements d'un récit sous forme d'un résumé contenant toutes les forces agissantes qui concrétisent les actants, il sera dans ce cas face à une tâche relativement difficile à réaliser. Il doit, en effet, décomposer l'intrigue, articuler les deux schémas actanciel et quinaire puis faire le résumé. L'aide de l'enseignant manifesterait au niveau de l'élucidation des deux schémas.
- La tâche donne lieu à une détermination optimale : l'exécution d'une tâche de lecture d'un récit va de pair avec des exigences de son accomplissement. L'enseignant veille alors à expliciter au maximum les modalités relatives à l'acte de lire par donner des consignes et des renseignements précis sur les aspects narratifs que l'on cherche à étudier.
- La tâche doit rendre possible l'évaluation formative : l'évaluation de la lecture d'un récit repose sur la capacité du lecteur-apprenti à utiliser les outils mis à sa disposition. Cela vaut que l'on compare la manifestation de sa compréhension à un référentiel déterminé par des objectifs communiqués préalablement car quand l'apprenant a une conception si claire de la tâche, il l'effectuera sans difficultés.

A cette fin, la confection de grilles d'autoévaluation concourt à la réalisation de la tâche étant munie d'indicateurs et de critères de sa réussite.

- La tâche permet l'appropriation d'une compétence : les tâches de lecture de récit ne devraient pas être prioritairement être focalisées sur la maîtrise de connaissances de type déclaratif et procédural liées à une culture littéraire savante. En effectuant les tâches, l'apprenant devra s'approprier des connaissances structurées en compétences. En effet, le rapport entre les savoirs savants relatifs à la narration et les savoirs inhérents à la lecture de récit est très étroit. Ce sont ces savoirs savants qui forment la base solide sur laquelle s'appuient les enseignants pour étayer un apprentissage de la lecture littéraire des récits. Dans l'analyse de la transposition didactique, ces savoirs subissent de multiples modifications ; ils deviennent d'abord des « savoirs à enseigner » répertoriés dans les programmes scolaires puis des « savoirs enseignés » par les professeurs ou les concepteurs des manuels ou de documents pédagogiques pour être enfin des « savoirs appris » par les apprenants. Au cours de ce processus de transformation les savoirs narratologiques bénéficient d'une place importante que Dumortier (2001 : 279-280) explique ainsi :

Les savoirs narratologiques dont nous avons fait état se situent en amont de la première étape du processus de transposition : ils relèvent de la formation (initiale et continuée) des enseignants, une formation dont la composante didactique devrait mettre en lumière le fait que la transposition des savoirs savants s'opère, en ce qui nous concerne, compte tenu, d'une part des tâches imposées aux apprenants dans le cadre de la certification, d'autre part des pratiques sociales de l'amateur éclairé, celles-là devant être aussi proches que possible de celles-ci.

La formation de l'amateur éclairé présuppose l'association de lecture scolaire et de lecture de loisir dans ses diverses situations en vue d'une socialisation de la lecture par le biais de tâches variées (QCM, fiches de lecture, débats interprétatifs...) qui présentent des situations de libre expression à propos d'une histoire de fiction.

Pour illustrer ceci, Dumortier (2001 : 281) donne l'exemple d'une tâche sur la focalisation. Pour lui, la tâche problème ne doit pas être énoncée ainsi ; « *A quel type de focalisation recourt l'écrivain ? Dans quel but ?* » puisqu'elle n'engagera qu'une analyse automatique par l'intermédiaire de la recherche des verbes de sentiments et de perception. En revanche, si l'apprenant est impliqué davantage dans l'action du personnage, s'il partage ses angoisses et ses inquiétudes, cela constituerait une expérience propice à la problématisation de la tâche de lecture. De là, on met d'abord en



évidence l'effet de la focalisation par le personnage sur le lecteur puis l'on s'interroge sur la technique qui a conditionné un tel effet. Le présent exemple démontre une logique d'apprentissage basé non pas sur des savoirs à exposer d'une manière ordonné mais sur une logique de compétence à développer dans des situations de lecture faisant appel à une analyse pratique des savoirs afin de surmonter des difficultés qui surgissent dans des situations-problèmes analogues.

Par ailleurs, la conception de tâches de lecture (même si elles réunissent les cinq conditions) n'a pas de véritable valeur si elle ne s'inscrit pas dans une séquence ou un projet didactique cohérent. Il ne suffit pas que les tâches se succèdent pour garantir un apprentissage fructueux du récit, il est primordial qu'elles soient planifiées de telle sorte qu'elles assurent une unité globale favorable au développement des compétences définies dans les programmes disciplinaires.

## **V.2. La planification de tâches**

Elaborer un plan de formation axé sur la lecture littéraire des récits et fondé sur des connaissances empruntées aux différents modèles narratologiques implique, selon Dumortier (2001 : 282-331), que l'on opte pour une pédagogie articulée autour de quatre axes que nous expliquerons à travers les points suivants.

### **V.2.1. L'identification d'aires de questionnement distinctes**

Puisque les tâches de lecture exercées en classe sont souvent associées à des consignes sous forme de questions, il serait intéressant de regrouper ces dernières en des aires de questionnements pour mieux faciliter l'identification des connaissances nouvellement acquises. Ces aires de questionnement sont de trois types :

- Les premières sont les questions relatives à l'histoire survenue dans l'univers fictionnel constitué d'actions dont la compréhension suppose la réponse à ces interrogations : où se déroule l'histoire ? Quand ? Qui sont ses protagonistes ? font-ils quoi (leurs actes) ? Comment ? Dans quel(s) but(s) ? Pour quelle(s) raison(s) ? (les motifs) et avec quel résultat ?
- La deuxième aire s'attache aux questions relatives à la communication de cette histoire. Ce questionnement a trait aux deux protagonistes de l'histoire, à savoir l'auteur et le lecteur. Ainsi, les réponses aux questions posées autour de l'écriture du récit, des conditions de sa publication et de sa réception au fil

du temps réclament à ce que l'apprenant ait suffisamment de connaissances en histoire littéraire. Ceci dit, il est possible de suivre les mêmes questions présentées précédemment mais d'une manière différente : où ? (le cadre sociogéographique de la production et de la réception du récit), quand ? (le cadre sociohistorique), qui ? (renseignements sur l'auteur et le lecteur), quoi ? (l'acte de production et de réception du récit), comment ? (les moyens linguistiques de production et les réactions qu'ils suscitent chez les lecteurs), dans quel but (les intentions d'écriture et de lecture), pour quelle(s) raison(s) ? et quel(s) résultat(s) ? (les conséquences de lecture et d'écriture).

- La dernière aire de questionnement est représentée par les questions relatives à l'intérêt et au plaisir du lecteur du récit. L'objectif de ces questions est d'aider les apprenants à formuler leurs jugements de valeur et de goût. Les axes de questionnements les plus pertinents sont les suivants : où ? (le cadre sociogéographique de la tâche de lecture), quand ? (le cadre sociohistorique de la tâche), qui ? (renseignements sur l'enseignant et l'apprenant), quoi ? (identification de la tâche), comment ? (les moyens pour réaliser la tâche), dans quel(s) but(s) (les motifs à réaliser la tâche), pour quelle(s) raison(s) ? et quel(s) résultat(s) ?

### **V.2.2. L'élucidation de la notion de séquence pédagogique**

Disposer d'une représentation assez limpide des différentes aires de questionnement est un premier pas vers la conceptualisation de tâches-problèmes intégrées à des séquences pédagogiques. L'objectif de celles-ci est d'assurer un passage d'une logique de transmission unilatérale des connaissances (du professeur vers l'élève) à une logique autonome et progressive des apprentissages. Le modèle proposé par Dumortier passe par six étapes successives :

- Définition de la compétence : la première question à se poser avant l'élaboration d'une séquence pédagogique concerne les objectifs spécifiques à déterminer avec précision pour pouvoir mettre en place les tâches de lecture correspondantes.
- Choix du thème : organiser la séquence autour d'un thème précis (récit fantastique ou à thèse par exemple) est, en fait, une opportunité pour l'apprenant afin d'identifier les caractéristiques du genre envisagé, de dégager

les singularités des textes et d'acquérir des connaissances à réinvestir pour affronter les difficultés que poserait la lecture des récits de même espèce.

- Présentation du thème : il est préférable que le thème de la séquence ne soit pas annoncé explicitement dès le début pour susciter l'enthousiasme de l'apprenant et l'inciter davantage à découvrir de quoi s'agit-il dans la séquence.
- Exemplification de la performance attendue : l'apprenant étant bénéficié d'une exemplification de la performance attendue centrera plus son attention sur les obstacles de réalisation de la tâche. Il faut, pourtant, que l'enseignant réduise au maximum l'exemplification au fil de la séquence pour que le lecteur s'autonomise dans la réalisation des tâches proposées.
- Analyse critique de la tâche : toute tâche de lecture s'analyse, avant qu'elle soit proposée en classe, en fonction de la pertinence de ses questions, de sa contribution dans l'évaluation formative, de la méthode qu'elle implique et de son rapport à l'attitude, c'est-à-dire que l'apprenant aura une attitude favorable à la lecture des récits en classe lorsque le texte choisi et les tâches proposées sollicitent ses réactions.
- Récapitulation des apprentissages : au terme de la séquence et avant de passer à une activité d'évaluation, il est indispensable de faire le point sur les nouvelles connaissances et de les mettre en rapport avec le savoir-lire des apprenants.

### **V.2.3. L'exemplification d'épreuves d'évaluation des tâches**

L'organisation des tâches en des séquences pose souvent aux enseignants d'énormes difficultés parce qu'ils sont appelés à les analyser et à structurer les compétences. Pour les aider, il est possible de leur offrir des canevas à suivre. Néanmoins, cette aide a des effets néfastes car elle court le risque du réemploi sans quelconque adaptation ni prise en compte des spécificités du public scolarisé auquel l'enseignement est destiné d'autant plus que ces canevas découragerait les enseignants voulant entreprendre un travail de restructuration de leurs cours. Pour toutes ces raisons, il vaut mieux, au lieu de fournir des séquences toutes faites, de multiplier les exemples d'évaluation sommative. Ces tâches n'ont pas pour but l'apprentissage de savoirs nouveaux mais l'évaluation d'acquis constitutifs de la séquence. L'exemplification

incite les enseignants à concevoir des tâches qui conduisent vers les tâches de certification. La tâche globale d'évaluation qui couronne la séquence est pratiquement décomposable en des tâches partielles que l'on peut travailler tout au long de la séquence ou du projet.

#### **V.2.4. L'exemplification de tâches permettant de développer la même compétence**

Puisque la compétence de savoir-lire un récit littéraire est décomposable en des tâches partielles, il paraît opportun que l'enseignant prépare ses apprenants à confronter progressivement les mêmes familles de situations-problèmes et à effectuer les tâches de manière autonome puisqu'elles sont identiques et seuls les récits diffèrent. Néanmoins, il importe que l'enseignant ait des connaissances suffisantes sur les modèles narratifs à exploiter en classe. Par exemple, le modèle du rôle de Claude Bremond présente, d'un point de vue didactique, l'avantage de ne pas contraindre l'apprenant à une lecture intégrale de l'œuvre. De plus, il l'encourage à anticiper sur le déroulement des épisodes narratifs.

La mise en pratique effective de ce modèle s'effectue en suivant la procédure suivante : premièrement, les apprenants s'approprient le concept du rôle narratif, puis l'enseignant leur donne un exemple de l'accomplissement d'une tâche sur l'utilisation du concept pour anticiper ou pour structurer des données narratives. La tâche doit être assurément située dans le cadre de l'évaluation formative et tendre à dégager les processus pertinents déployés par les apprenants pour répondre aux questions posées. Concrètement, il est possible de fournir aux lecteurs le début d'un récit et leur poser des questions sur un éventuel passage à l'acte et par quel(s) personnage(s) se ferait-il ? Quand la suite de l'histoire leur est dévoilée, ils confrontent leurs propositions à la fin imaginée par l'auteur du texte et font part de leurs réactions et appréciations. Un tel exemple met en évidence une simplification de la typologie des rôles transférable et utilisable directement en classe.

Planifier des tâches-problèmes à partir des savoirs narratologiques est une entreprise efficiente dont l'objectif est de dépasser la démarche expositive des connaissances en vue de les réinvestir dans des situations concrètes d'apprentissage.

## Conclusion

Pour instituer une didactique de la lecture littéraire du récit, des modèles théoriques se sont succédés. Qu'ils soient inspirés des travaux structuralistes, sémiotiques, linguistiques, etc. ces modèles tentent à chaque fois d'approcher le récit littéraire selon une perspective donnée. Même s'il faut avouer que ces théories naissantes n'avaient pas au départ d'ambitions didactiques, leurs implications dans le domaine éducatif sont remarquables.

De ce fait, les pratiques scolaires ont été majoritairement influencées par ces travaux narratologiques. On a donc abouti à élaborer des schémas qui transforment la lecture en une activité scientifique et consciente dont l'intérêt pédagogique est certes indéniable. Les recherches de théoriciens tels que Barthes, Genette et Todorov ont fourni des éléments transposables dans l'enseignement du récit. Leurs contributions théoriques et pratiques dans l'analyse de la narration portent sur les constituants fondamentaux du récit à l'instar de la spatialité, la temporalité, le personnage et ses fonctions. En effet, c'est en fonction de la logique analytique poursuivie que les approches se sont diversifiées.

Ainsi, intégrer ces éléments de recherches théoriques à des séquences pédagogiques présuppose la conception de tâches-problèmes susceptibles d'inscrire l'activité de lecture du récit dans une démarche didactique qui vise à doter les apprenants de savoirs, savoir-faire et savoir-être afin de développer leur compétence littéraire.

A l'heure actuelle, même si la narratologie continue à influencer la didactique du récit littéraire, elle fait l'objet de critiques assez acerbes : son appareillage méthodologique exige de l'apprenant des efforts colossaux sans une vraie prise en compte de l'aspect esthétique du texte ou de la dimension affective du lecteur. De même, peu de travaux narratologiques ont été consacrés au récit numérique qui fait son entrée massive dans les pratiques lectorales actuelles. C'est pourquoi, nous réservons le chapitre suivant à aborder la problématique de lecture multimodale des récits à l'école.

**CHAPITRE III : LA  
LECTURE MULTIMODALE  
DES RECITS LITTERAIRES**

## Introduction

L'intérêt sans cesse croissant des jeunes par les médias et les technologies qui envahissent de plus en plus les sociétés modernes entraîne des mutations profondes de leurs pratiques culturelles au point que les chercheurs Carignan, Grenon et Caron (2012 : 78) nomment les élèves d'aujourd'hui « *les natifs du numérique* ». Ce changement de paradigme a pour corollaire la mise en question du modèle traditionnel de lecture littéraire fondé sur la base d'œuvres imprimées. Les productions numériques et médiatiques actuelles font naître de nouvelles modalités d'appréhension de la littérature.

C'est à cette situation socioculturelle particulière que s'intéressent les recherches en littératie médiatique multimodale qui s'attache à l'étude et à l'analyse des effets de l'intégration des nouveaux vecteurs de la communication sur l'apprentissage des élèves. Elles tentent aussi de prendre en compte les paramètres liés à ce bouleversement paradigmatique en vue d'adapter la réalité scolaire à ce qui se passe dans le domaine du numérique et du multimédia.

Il nous semble donc essentiel d'aborder dans ce chapitre la question de la littératie médiatique multimodale pour définir ce concept et déterminer ses enjeux et son importance dans l'enseignement des langues. Ainsi, nous tenterons de mettre l'accent sur l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à la didactisation des récits littéraires, notamment sous forme numérique. C'est pourquoi, notre dispositif didactique intégrera ces outils pour prendre en compte les différentes composantes de la compétence littéraire telle que la dimension orale qui nécessite le recours à des documents multimodaux favorisant le développement des capacités de compréhension orale des étudiants.

Puisque le récit littéraire se proclame souvent comme un reflet de la société et le miroir qui nous fait transparaître quelques unes de ces facettes, il est maintenant sujet à maintes modifications qui touchent spécifiquement son support : l'écrit sous une forme imprimée qui était autrefois le seul moyen à véhiculer les événements d'une histoire commence à céder la place ou à coexister avec d'autres supports faisant appel à d'autres codes sémiotiques tels que l'image ou le son. D'où l'on assiste à l'apparition de nouvelles formes du récit comme les récits filmiques, médiatiques et interactifs que

nous intégrerons à notre dispositif pédagogique pour présenter à nos étudiants plusieurs variétés du récit littéraire qui est l'objet central de notre recherche doctorale.

Enfin, nous montrerons, à travers les études sur ce sujet, comment ce changement des formes narratives engendre une modification des pratiques lectorales. C'est pourquoi, il est intéressant de mettre l'accent sur les multiples approches de lecture-spectature et sur les modalités de lire des œuvres numériques et médiatiques notamment celles qui seront adoptées dans le cadre de notre expérimentation.

## **I. Littératie médiatique multimodale en didactique de la littérature**

Le déploiement exponentiel du numérique et du multimédia dans l'espace culturel et éducatif mondial a entraîné l'émergence de nouveaux concepts qui impactent de façon remarquable l'enseignement des langues en général et la didactique de la littérature en particulier. Parmi ces concepts naissant, nous notons celui de littératie médiatique multimodale. Nous l'aborderons dans ce qui suit dans le but de le définir et de voir ses enjeux pédagogiques.

### **I.1. Définition du concept**

Sous l'impulsion des nouvelles technologies de l'information et de la communication et face à l'éclosion des nouveaux médias, nous sommes vite passés de la littératie classique à la littératie médiatique. L'expression désigne couramment « *l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain* » (Fastrez et de Smedt, 2012 : 47).

La littératie médiatique semble une évolution naturelle de l'éducation par les médias qui se sert des productions médiatiques dans l'enseignement des disciplines scolaires. Elle se distingue de l'éducation aux médias qui mise particulièrement sur les médias eux-mêmes (leur production et réception, impact sur le public...). Dans ce contexte, les médias se rattachent fortement à la littératie puisqu'ils permettent de décoder des supports (télévision, radio, smartphones...) et des textes médiatiques (page web, publicités, films...) variés.



Des débats houleux sur les valeurs éducatives des mass médias s'est constituée progressivement une approche définitionnelle de la littératie médiatique. Lors du colloque National Leadership Conference on Media Literacy tenu en 1992 aux Etats-Unis, il a été officiellement reconnu que pour être une personne compétente en littératie médiatique, il est impératif d'être capable d'accéder à des produits médiatiques imprimés et électroniques pour les décoder, les analyser et les évaluer. Toutefois, avant la naissance de la littératie médiatique, nous retrouvons que le phénomène est désigné chez les Anglo-Saxons vers la fin des années 1990 par littératies multiples et multilittératie que Cope et Kalantzis (1999) définissent en termes de foisonnement des canaux médiatiques de communication et d'accroissement sans frein de la diversité linguistique et culturelle. Ce nouveau visage de la littératie se démarque de la littératie classique dominée par l'usage exclusif de l'écrit par le recours à des modes de représentations diverses touchant au langage écrit, oral et visuel.

En effet, c'est le qualificatif « multimodale » ajouté à l'expression de littératie médiatique qui signale à fortiori cette multiplication des supports des messages produits et la diversité des modes de communication. Ainsi, la multimodalité peut être redéfinie « *à partir des postulats épistémologiques de la sémiotique sociale, dont le noyau fondamental reste la réception/compréhension/production- en contexte réel de communication- du sens* » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012 : 2-3). Nous dirons alors que la multimodalité relève d'une utilisation contextualisée des ressources sémiotiques telles que l'écrit, l'image, le son... pour représenter du sens. Pour produire ce sens, on mobilise un mode sémiotique particulier que nous jugeons le mieux approprié à la situation de communication.

D'après Bearne et Wolstencroft (2007), la littératie médiatique multimodale devrait être enseignée aux jeunes adolescents dans une optique critique à travers une approche distancielle des multitextes pris comme objets à analyser et en débattre les contenus et non pas comme des produits à recevoir massivement sans questionnements ou interrogations.

Une des conséquences de l'intégration de la littératie médiatique à l'apprentissage des langues est, bien entendu, l'élimination des frontières entre lecteur et scripteur. Elles sont dorénavant moins rigides et la lecture/écriture se fait désormais au moyen d'autres supports qui modifient considérablement nos façons de lire et impactent nos manières de communiquer.

## I.2. Enjeux éducatifs

Le recours à la littératie médiatique multimodale dans le champ éducatif s'intensifie progressivement mais sans faire l'objet d'enseignement formel dans les programmes disciplinaires. Il revient souvent aux enseignants d'entreprendre des initiatives personnelles ou de suivre des recommandations issues de séminaires ou de recherches didactiques consultées. Pourtant, le besoin des apprenants de se former en lecture et écriture multimodales se fait de plus en plus sentir pour compléter leurs habiletés en littératie classique et en raison de leur contact permanent aux nouveaux médias envahissant leur vie.

On reconnaît certes la nécessaire union des deux modes de littératies (classique et médiatique), mais on n'arrive pas encore à instaurer des pratiques effectives qui concrétisent ce métissage sur le terrain. Partant de ce constat, Walsh (2008) s'interroge sur la stratégie à suivre en vue de garantir le passage entre l'écrit classique et l'écrit multimodal. Pour lui, il est encore difficile de fournir une réponse définitive à la question car les recherches ne font que commencer et elles peinent encore à comprendre la complexité de la tâche.

En effet, même si la littératie médiatique constitue un domaine encore ouvert à toutes les hypothèses, les travaux menés s'accordent sur l'importance de ses enjeux didactiques. Ainsi, le groupe canadien de recherche en littératie médiatique multimodale dirigé par Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin a mis au point, en s'appuyant sur des études expérimentales, une approche critique de la multimodalité bâtie sur de nombreuses pistes pédagogiques dont le but est l'amélioration des compétences des apprenants en littératie médiatique. Pour y parvenir, les trois chercheurs (2012 : 7-8) fixent trois paramètres à prendre en compte :

- Enrichissement des procédés d'analyse textuelle en misant sur la cohérence textuelle et l'encouragement à exprimer ses opinions.
- Soutenir l'apprentissage de la grammaire de l'image, fixe soit-elle ou mobile, et dévoiler les liens qu'elle entretient avec le texte pour fonder une culture de lecture qui associe texte, image et son.
- Sensibilisation des élèves aux aspects sociaux et idéologiques des productions médiatiques pour pouvoir adopter une posture critique à leur égard.

De leur côté, les chercheurs de l'université belge de Louvain-la-Neuve comme Pierre Fastrez et Thierry de Smedt (2012) ont tenté d'étudier la problématique des enjeux de la littératie médiatique multimodale en contexte éducatif. Ainsi, ils ont élaboré un outil conceptuel défini en termes de compétences à installer chez les apprenants car pour eux, la littératie est avant tout « *la compétence à effectuer un certain nombre de tâches sur un certain nombre d'objets médiatiques.* » (Fastrez et de Smedt, 2012 : 48). Les objets médiatiques qu'ils évoquent sont de trois types : informationnels, techniques et sociaux.

La première catégorie considère les documents médiatiques comme des objets informationnels dans le sens où ils constituent des systèmes signifiants de représentations associés à des signifiés. Ils se caractérisent par leurs propriétés formelles, leur ancrage référentiel et leurs modes particuliers de signification. L'ensemble de ces caractéristiques fait de l'objet médiatique une forme-objet. Pour l'expliquer, les auteurs donnent des exemples comme le journal qui possède une texture, l'image qui a des couleurs, le film ayant une durée, etc.

La valeur référentielle suggère que tout document renvoie systématiquement à quelque chose extérieure : un reportage télévisé ou radiophonique raconte un fait, un article de presse aborde souvent un événement d'actualité, etc. L'accès à tous ces modes de représentations mobilise l'appareil conceptuel sémiotique que l'école se doit d'appliquer pour guider les apprenants à agir en tant que lecteur/scripteur à la diversité des phénomènes mondiaux qui les entourent. Pour ce faire, la maîtrise de nouvelles capacités s'impose comme une condition préalable pour accéder aux informations fournies quotidiennement par les médias.

Les deuxièmes objets médiatiques sont de type technique puisqu'ils sont le fruit d'une production technique à plusieurs dimensions fonctionnelle, technologique et sémiotique. Les préoccupations éducatives actuelles accordent une attention particulière aux compétences numériques pour faciliter aux apprenants la manipulation d'objets en leur inculquant un savoir-faire opérationnel. Le but principal demeure la réalisation d'opérations courantes telles que l'accès à internet, le tri des informations, l'envoi d'emails, l'utilisation d'outil informatique, etc. Il est possible de suivre une progression par degrés afin de mener les apprenants d'une utilisation opératoire des objets médiatiques vers l'adoption d'une attitude critique dans la gestion des problèmes techniques.

En dernier lieu, nous dirons que les objets médiatiques relèvent d'objets sociaux parce qu'ils prennent place dans des contextes authentiques de communication. Ils reflètent ainsi les intentions de leurs producteurs et les effets qu'ils laissent chez les récepteurs. La dimension sociale apparaît nettement au niveau de la sociabilité des usagers qui s'en servent pour entrer en contact avec une communauté par l'intermédiaire des réseaux afin de partager ses points de vue et développer ses interactions sociales dans le respect des avis des autres.

En fonction des trois objets susdits, Pierre Fastrez et Thierry de Smedt distinguent quatre sortes de tâches médiatiques que l'on peut faire en classe. Ce sont la lecture, l'écriture, la navigation et l'organisation.

En ce qui concerne la lecture, elle correspond à l'activité de réception d'objets médiatiques. Evaluer les performances du lecteur à y accéder se fait par le truchement de grilles d'interprétations qui portent généralement sur les thématiques abordées par ces objets, sur leurs systèmes de représentation, leurs multiples formes, les contextes de productions ainsi que sur leurs effets sur le public. Dans ce nouveau contexte marqué par le foisonnement des nouveaux médias, le lecteur se trouve contraint d'acquérir aussi une autre compétence que Jenkins (Jenkins cité par Fastrez et de Smedt, 2012 : 52) nomme la navigation transmédiatique. Il s'agit d'être capable de suivre l'évolution d'informations diffusées sur divers canaux. Dans le domaine de la littérature, cette capacité est de plus en plus requise.

La deuxième tâche relative à l'écriture stipule qu'être compétent en écriture médiatique exige la maîtrise de capacités de création et de diffusion de ses productions personnelles régies par des règles d'écriture informationnelle et des contraintes techniques. Quatre opérations spécifiques submergent au cours du processus d'écrire via les médias : interaction avec la machine à travers son interface, utilisation d'outils de communication et de représentation pour effectuer une écriture technique à caractère informationnel, mise en réseaux de sa production et implication de son identité dans la communication.

La navigation englobe les opérations de recherche et d'exploration. La première renvoie à une pratique courante à l'école qui est la recherche documentaire. C'est une recherche consciente de l'information orientée vers un but précis puisqu'on tâche à retrouver des éléments en relation avec des critères bien déterminés. Cependant, les

éléments retrouvés doivent être appréhendés avec un esprit critique pour ne pas reprendre les informations d'une façon désordonnée telle qu'on les a trouvées. Il est nécessaire de les ordonner, les articuler et les agencer pour former un discours cohérent et organisé. L'exploration est corrélative à une utilisation libre et ouverte d'internet notamment basée sur des choix correspondant à son profil et à ses intérêts généraux.

L'organisation concerne la structuration conceptuelle des documents médiatiques selon plusieurs critères définis par les usagers (typologies des documents, thèmes communs, destinataires, provenances, modes de lectures...) et vise la mise en œuvre de maintes tâches comme la conservation, l'annotation, la synchronisation des objets médiatiques et l'archivage. L'organisation touche aussi à l'interaction sociale et à l'aspect relationnel car elle offre des moyens pour gérer ses contacts et interagir avec les autres sur les espaces sociaux.

Le croisement entre objets médiatiques et tâches scolaires structure un ensemble de compétences indispensables à l'enseignement de la littératie médiatique multimodale parce qu'on focalise l'intérêt des acteurs pédagogiques (professeurs, élèves, familles...) sur les principes fondateurs sur lesquels ils s'appuient dans leurs démarches didactiques.

## **II. Littérature et TICE**

La littérature ne reste pas indemne des bouleversements technologiques qui touchent de plein fouet l'apprentissage des langues. Elle en subit les conséquences et s'ouvre sur des pratiques enseignantes novatrices en tissant des liens fort étroits avec les TICE qu'elle utilise pour se présenter à son public de façon moderne et attractive. Dans ce point, nous aborderons ces liens et comment l'enseignant pourrait-il s'en servir pour concevoir des activités pédagogiques au sein de sa classe.

### **II.1. Corrélations didactiques**

Dans les milieux scolaires, nombreux constats alarmants signalent la présence d'un décalage entre les mutations profondes des pratiques socioculturelles suscitées par les avancés technologiques et les pratiques scolaires jugées archaïques. Ainsi, Nicolas Guichon (2012) fait remarquer, suite à une enquête menée auprès des lycéens, que nous vivons une époque de déconnexion entre les usages personnels et les usages scolaires des technologies de l'information et de la communication. Compte tenu de cette

situation, il serait prolifique de rapprocher les pratiques scolaires des élèves à leurs pratiques culturelles quotidiennes.

Les institutions éducatives se voient donc contraintes d'adapter leurs contenus et leurs approches aux nouveaux besoins et aux particularités d'un public si consommateur des nouveaux outils informatiques. A une époque où le rapport au savoir est fréquemment remis en cause, il est temps de questionner les modes de transmission des connaissances car l'apprenant actuel s'ouvre progressivement à des sphères numériques variées pour puiser des informations de toutes natures. Son enseignant n'est plus le détenteur de connaissances encyclopédiques mais il est appelé à jouer d'autres rôles de guide ou de médiateur.

Dans ce climat mondial effervescent et témoin d'une montée vertigineuse sans précédent du numérique et du multimédia, le débat sur le devenir de l'enseignement de la littérature se met sur la table dans la mesure où les modes de production et de réception des textes littéraires se modifient profondément. En effet, le nouvel environnement numérique incite à revoir sa conception du texte littéraire dans sa matérialité puisqu'il devient un objet complexe qui suggère d'autres pratiques de lecture et d'écriture.

Toutefois, ce ne sont pas tous les textes littéraires produits à l'ère numérique qui se lisent de la même façon. Il est important, avant d'aborder les pratiques lectorales, d'établir la distinction entre la littérature numérique/multimodale et la littérature numérisée. Nous reprenons ici la distinction faite par Dufays, Ledure et Gemenne (2015 : 312) :

Distinguons, tout d'abord, les œuvres numérisées et la littérature numérique. La première catégorie comporte des textes qui ont été publiés initialement sous forme de livres et qui existent aujourd'hui sous version numérique. [...] La littérature numérique interroge, quant à elle, le concept et le rôle du lecteur, de l'auteur. A la différence des œuvres numérisées, la littérature numérique est à la fois conçue et lue dans un dispositif numérique : elle en est indissociable.

De ce qui a été dit, on comprend que la littérature numérique transforme radicalement les modalités de création et de diffusion des textes parce qu'elle favorise l'interactivité entre l'auteur, le lecteur et le texte. Contrairement aux écrits imprimés dont le caractère est ferme et figé, ceux publiés sur la Toile sont multimodaux, mobiles, interactifs et accessibles à tous où que l'on soit. Les rôles sont aussi inversés ; le lecteur peut participer à l'écriture d'un texte et collaborer avec d'autres internautes à rédiger un

écrit collectif. L'exemple des fanfictions confirme ceci : ce sont, en fait, des fictions rédigées par des fans qui s'initient au monde de l'e-écriture et qui racontent des récits autour de leurs personnages romanesques ou télévisuels préférés.

Cette écriture collaborative réalisée sur internet gomme les frontières entre l'auteur et ses lecteurs et par voie de conséquence l'écart entre temps d'écriture et temps de lecture est également réduit. De plus, la littérature interactive donne naissance à des textes multimodaux publiés sous la forme de livres hybrides parsemés de vidéos, de dessins, de musiques...

Parallèlement à la littérature numérique, existe sur le web la littérature numérisée. Elle concerne la numérisation d'œuvres classiques pour les conserver, les moderniser et les diffuser auprès d'un large public. On voit que la procédure de numérisation facilite l'accès gratuit aux œuvres avec un coût d'achat très réduit comparativement au livre imprimé. On note au passage que les œuvres numérisées conservent, grâce à certaines applications informatiques, les mêmes fonctionnalités du livre original avec des possibilités d'annoter le texte pour garder une trace de sa lecture. Ce qui signifie que le lecteur garde ses habitudes traditionnelles de lecture.

D'après Philippe Bootz (cité par Dufays, Germente et Ledure, 2015 : 312), il existe diverses formes d'œuvres numériques telles que la littérature combinatoire, les hypertextes et les textes animés. La première catégorie correspond à l'esprit oulipien de permutation et de combinaison syntaxique de fragments textuels en mouvement. La création littéraire est générée selon des programmations informatiques qui mettent à la disposition des lecteurs différentes variantes du texte à actualiser. La particularité du groupe de l'OULIPO<sup>1</sup> consiste en l'introduction de l'ordinateur dans les expositions comme un outil de réaliser des contraintes algorithmiques, Bootz (2003) retrace, dans ces propos, l'évolution de l'outil informatique dans la création littéraire : « *le statut de l'outil informatique change : d'aide technique à la création de matériau, il devient l'effecteur des processus décrits par l'algorithme* ».

Dans le prolongement des travaux entrepris par les Oulipiens, un autre groupe nommé l'ALALMO (L'Atelier de Littérature Assistée par les Mathématiques et les Ordinateurs) met en avant l'idée d'une écriture à contraintes assistée par ordinateur. La mise en pratique de la littérature informatique dépasse la littérature combinatoire pour

---

<sup>1</sup> OULIPO est l'acronyme d'Ouvroir de Littérature Potentielle : groupe formé de littéraires et de mathématiciens qui promeuvent les principes de la création à travers l'écriture par contraintes.

s'intéresser de près à générer automatiquement des textes en suivant une approche algorithmique scientifique.

Aux Etats-Unis, voit le jour en 1987 l'hypertexte créé pour la première fois par Michael Joyce qui a réalisé son récit intitulé *Afternoon, story* avec le logiciel Storyspace. Clément (2006 : 90) définit ainsi l'hypertexte :

L'hypertexte est d'abord apparu comme une tentative de déconstruction du texte, comme une libération des contraintes et des artifices de la rhétorique classique subordonnée à la linéarité du discours. Dans la culture américaine qui l'a vu naître, il a accompagné le mouvement libertaire et servi d'étendard à une contestation de l'ordre littéraire établi.

L'hypertexte déconstruit la trame narrative linéaire et affiche des liens que le lecteur poursuit afin de personnaliser son parcours de lecture. La fiction est fragmentée et fait appel à une pensée associative. Pour les textes animés, ils se distinguent par leur mise en forme particulière qui intègre des images, des vidéos, des sons... ce qui rend le texte multimédiatique.

D'une manière générale, nous dirons que la lecture numérique se caractérise par plusieurs propriétés. Tout d'abord, elle consolide la lecture sélective dans la mesure où le lecteur procède, en premier lieu, à la sélection et à la localisation des informations avant de les lire ou de les analyser. C'est pour cette raison qu'il est indispensable d'avoir des habiletés d'orientation et de représentation mentale de la macrostructure du texte.

De plus la lecture numérique est fragmentaire vu la multiplication des parcours de lecture proposées. En recourant à des logiciels spécialisés et en activant les liens recommandés, le lecteur choisit librement son itinéraire de lecture et en garde la trace grâce à l'opération d'archivage de sa navigation. Nous signalons aussi que les liens que le lecteur active sont choisis en fonction de ses objectifs. Une fois le lien activé, le lecteur se trouve face à un écran dynamique où il doit gérer et organiser minutieusement ses tâches. Ces dernières sont d'une complexité contraignante pour le lecteur qui s'efforce à s'adapter aux exigences qu'impose le support numérique comme la compréhension des valeurs des icônes, l'accès aux informations fournies par les menus déroulants, le retour en arrière, etc.



## II.2. Pistes pédagogiques

Les enjeux de la lecture numérique pratiquée dans le cadre de l'enseignement de français sont indénombrables. De prime abord, elle présente l'avantage d'ouvrir la voie sur des possibilités d'exploration des supports médiatiques en pleine mutation et favorise l'interactivité entre les auteurs et les communautés des lecteurs d'horizons et de pays divers.

En outre, elle est une invitation à la découverte de nouvelles formes de littérature engendrées par le développement technologique sans frein. Ainsi, les œuvres littéraires, notamment patrimoniales, deviennent plus attractives et mieux accessibles à un large public. Elles sont aussi une source incontournable de motivation des apprenants lorsqu'elles sont accompagnées d'animations ludiques. L'interactivité que sous-tendent ces textes encourage l'apprentissage de certaines opérations mentales spécifiques.

Par ailleurs, l'introduction massive du multimédia et du numérique dans le paysage éducatif entraîne un changement des pratiques pédagogiques. Dans le but de tirer profit des potentialités des TICE dans la promotion d'une culture littéraire, quelques démarches sont proposées par Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur et Louis Gemenne (2015 : 315-318)

La première consiste en l'utilisation du web en tant que ressource documentaire pour comprendre un récit imbriqué de données culturelles et historiques qui échappent aux apprenants. Étant connectés à la Toile en classe, les élèves peuvent à tout moment avoir des réponses à leurs interrogations au moment où elles naissent car il est impossible à l'enseignant de prévoir des réponses complètes à toutes les questions : même s'il fait des efforts, il ne peut pas imaginer tous les questionnements qui puissent traverser l'esprit de ses élèves.

De plus, internet offre un accès rapide aux intertextes d'une œuvre littéraire quelconque ainsi qu'à ses multiples rééditions, réceptions et interprétations. Grâce aux sites, il est maintenant possible de comparer les textes. Le multifenêtrage facilite leur mise en réseaux et favorise des allers-retours à la quête de traces intertextuelles. Parallèlement aux stratégies de lecture linéaire pratiquées avec les livres imprimés, lire les œuvres numériques mobilise également des stratégies de lecture réticulaire.

L'utilisation d'une version numérique d'un roman dans un travail d'analyse et d'interprétation est une autre proposition enrichissante. Par exemple, la construction d'un index à partir de sa lecture d'œuvres littéraires en se servant de certains logiciels pour élaborer des statistiques ou des cartes de représentations.

Interpréter une œuvre hypertextuelle est une occasion pour l'élève de mettre en valeur son propre parcours dans le texte pour le comparer à ceux de ses camarades de classe. Il se rend ainsi compte que la frontière entre lecteur et scripteur ne tient qu'à un mince fil.

Etant donné que la compréhension d'un texte littéraire ne se manifeste effectivement que par l'intermédiaire d'une production langagière orale et/ou écrite, l'outil informatique met à la disposition des élèves un éventail riche de possibilités d'expression. On cite à titre illustratif la publication de textes personnels ou collaboratifs sur des blogs et des réseaux sociaux, des sites de critiques littéraires, etc.

D'autres opérations sont rendues possibles grâce à des logiciels comme l'insertion d'images ou de vidéos à l'intérieur du texte, la fragmentation de l'œuvre... Une dernière démarche consiste à inciter les élèves à constituer une anthologie multimodale de leurs textes préférés.

## **III. Nouvelles formes du récit**

Dans sa quête de s'imposer comme genre narratif évolutif et privilégié au sein d'un large public de lecteurs de toutes tranches d'âges et de toutes les strates sociales, le récit a dû diversifier ses supports pour s'adapter au progrès scientifique et technologique que connaît le monde au XXI<sup>e</sup> siècle. C'est ainsi qu'il s'est frayé patiemment son chemin vers le monde du cinéma, des mass médias et d'internet. D'où l'apparition de nouvelles formes du récit qu'on appelle respectivement récit filmique, médiatique et interactif.

### **III.1. Le récit filmique**

Le cinéma et la littérature ont depuis longtemps entretenu des liens très étroits. En témoignent les adaptations cinématographiques des productions littéraires en constante progression. D'après André Gardies, le point commun entre les deux modes de création

littéraire et filmique est le récit : « *dans le passage de l'un à l'autre quelque chose se retrouve : le récit* » (Gardies, 1993 : 4).

André Gardies pense que le roman constitue une banque de données dans laquelle le réalisateur puise des instructions qu'il modifie à son gré ou adapte selon les exigences du tournage du film. Les instructions se rapportent généralement au climat dramatique, aux données diégétiques (espace, temps, personnages...), thématiques ou génériques. Dans ce cadre, il pense qu'il est fort instructif d'entreprendre en classe une analyse comparative entre « *les instructions données par l'ouvrage avec celles effectivement réalisées dans le film* » (Gardies, 1993 : 8) pour repérer les points convergents et divergents entre les deux modes narratifs d'une même histoire.

Le récit filmique adopte le même projet fondateur par rapport auquel se définit le récit qui est de raconter. Néanmoins, sa singularité transparait dans son caractère de narration propre au film ; en plus de son mode de narration traditionnel fondé sur le verbal, il use aussi du langage cinématographique axé sur l'audiovisuel comme canal principal de communication. L'histoire se raconte ainsi à travers une succession d'images mouvantes qui se donnent à voir. Dans ce processus narratif, l'image tient un rôle central ; c'est autour d'elle que gravitent les autres modes d'expression comme les mentions écrites, le bruitage, la musique, etc.

La lecture des récits filmiques à l'école suppose que l'apprenant ait une compétence narrative et une autre langagière car l'activité lectorale des films lui exige la perception de la langue écrite et parlée, des signes gestuels, des images et des sons. Vanoye (1989 :29) parle de la nécessité d'étudier ces codes dans l'apprentissage de la lecture filmique en ces termes :

L'apprentissage de la lecture des films est empirique, il peut être révélateur de répertoire, dans les premières minutes d'un film ; les éléments appartenant aux différents codes ci-dessus, et d'étudier leur combinaison et le rôle qu'ils jouent par rapport à l'exposé des événements ou à la présentation des personnages.

Tandis que le roman imprimé interpelle habituellement une lecture personnelle et individuelle, le récit filmique autorise une lecture plurielle gérée par des outils techniques. Ces derniers créent des conditions particulières de réception : la posture physique du spectateur (assis ou allongé) face à un écran et plongé dans une certaine obscurité le met dans un état de relâchement et le prédispose à regarder l'histoire que lui

raconterait le récit. L'inscription des images et du son dans l'actualité (ici et maintenant) renforce l'effet de vraisemblance.

Un des avantages de la lecture des films par des apprenants est de favoriser l'activité d'identification parce que l'écran met le spectateur en contact direct avec les acteurs via les images accompagnées des voix narratrices. Son effet dominateur s'exerce par l'activation de l'imaginaire. Il s'adresse à nos facultés sensorielles par la qualité singulière de la lumière qui s'en dégage.

Le récit filmique se caractérise également par ses matières d'expression. Metz (1971) en détermine cinq : l'image mouvante, les mentions écrites, les informations verbales, le bruitage et le musical. Parmi toutes ces expressions, l'image joue le rôle fondamental tandis que les autres ne sont que facultatifs. La pluralité des matières d'expression a poussé André Gardies (1993 : 17) à fixer trois décisions qui doivent être prises afin de produire un récit filmique :

- La première se situe au niveau de l'axe paradigmatique et porte sur les choix des données filmiques à retenir (images, cadrages, plans, sons...).
- La deuxième concerne le choix effectué sur l'axe syntagmatique pour déterminer l'ordre des dispositions des données précédemment retenues.
- A ces deux décisions, qui sont les mêmes à effectuer pour produire un énoncé verbal, s'ajoute une autre spécificité au récit filmique : c'est le choix des éléments à percevoir en simultanéité : par exemple, quel son correspond à quelle image.

Ces cinq matières permettent de définir trois catégories de signes qui sont les signes iconique, linguistique et musical. Pour le signe iconique, il englobe l'image mouvante et le bruitage. Les deux se distinguent par leur valeur indicielle puisqu'ils sont la trace visuelle et auditive d'une action qui s'est réellement produite. Cette valeur des deux sous-catégories du signe iconique assure la fonction de monstration qui conduit à son tour, à travers la mise en chaîne filmique, à la narration d'histoires. Du croisement entre les décisions de monstration que prend le réalisateur et les compétences d'interprétation de l'élève-spectateur se développe la performance narrative.

Le deuxième signe de type linguistique s'intègre à la production cinématographique vers la fin des années vingt par le médium du canal sonore

(dialogues et voix narratrices par exemple) et visuel manifesté par les mentions écrites externes à l'univers fictionnel (les mentions du générique) ou internes (les pancartes portant les noms des endroits où se rendent les personnages).

Dans un film narratif, le signe linguistique ferait objet d'enseignement de trois actes fondamentaux : dire, raconter et montrer. Tout d'abord, il est remarqué que la parole, qu'elle soit orale ou écrite, sert de vecteurs d'informations : une enseigne, une pancarte ou un carton nous renseignent par exemple des endroits où se passent les événements de l'histoire et fournissent des renseignements indispensables à la compréhension de la trame narrative. Le signe linguistique, sous sa forme verbale, assure la fonction de raconter des événements du récit avec leur relation aux images.

Le troisième acte est fortement lié à la monstration et à la description du monde diégétique. Il s'agit là d'une dimension du récit filmique d'actualiser les phrases qui composent le scénario avec des accents, des timbres et des intensités spécifiques à chaque personnage et à chaque situation.

Contrairement aux deux premiers signes iconique et linguistique manifestés via des canaux visuel et/ou sonore, le signe musical n'existe que pour l'oreille. La musique s'adresse, en premier lieu, à l'affectif et à l'émotionnel du spectateur. Elle peut s'intégrer au monde fictionnel et faire partie des événements en ajoutant des modulations et des connotations à l'histoire. Nous soulignons enfin le caractère hétérogène et pluriel de toutes les matières d'expression qui ne sont pas sans conséquences sur la mobilisation de stratégies narratives et la création de conditions de réception du récit filmique fort diverses.

## **III.2. Le récit médiatique**

Dans la foulée des avancées technologiques, les élèves d'aujourd'hui deviennent de plus en plus de grands consommateurs des médias plus diversifiés que jamais. L'apparition et la multiplication des nouveaux supports médiatiques ont conduit les ethnologues comme Marc Litz et Philippe Marion à proposer une définition extensive du récit mettant ainsi en question le déficit de la définition linguistique limitée à une approche exclusivement textuelle incapable de prendre en compte le phénomène narratologique dans sa globalité. Continuer à enseigner le récit tel que l'envisagent les

approches sémiologiques traditionnelles priverait l'apprenant d'un apprentissage du récit dans ses nouvelles formes apparues à l'ère du numérique.

Il n'est alors guère surprenant que le corpus narratologique s'élargit et s'étend pour englober d'autres formes du discours et de la production humaine. Selon Marc Litz (2008 : 76-77), la naissance du récit médiatique est justifiée par trois raisons essentielles :

- Premièrement, les médias proposent à leur public un nombre impressionnant de textes dont un grand nombre relève de la fiction narrative (feuilletons ou histoires racontées en radio par exemple). Ainsi, la plupart des médias privilégie la voie narrative lors de leur transmission des informations. En ce sens, les événements transmis sont mis en intrigue et forment donc un récit.
- En deuxième lieu, la prégnance du modèle narratif fait passer de nombreuses séquences médiatiques de la simple description des actions à des récits. L'exemple le plus frappant est la recette de cuisine qui n'est pas considérée par Jean-Michel Adam comme récit (1992 : 95) mais grâce à sa médiatisation par des cuisiniers télévisuels elle devient un récit médiatique.
- En troisième lieu, le mode de réception de toute séquence médiatique s'apparente à celui du récit filmique ou textuel. Dans tous les cas, le récepteur est bel et bien mis en situation de récit telle que la définit Barthes (1966 : 28) comme :

Un ensemble des protocoles selon lesquels le récit est consommé. [...] si familier, si négligent que soit aujourd'hui le fait d'ouvrir un roman, un journal ou un poste de télévision, rien ne peut empêcher que cet acte modeste n'installe en nous, d'un seul coup et en son entier, le code narratif dont nous allons avoir besoin.

Parmi les spécificités du récit médiatique, c'est qu'il a ses propres codes qui imposent des connaissances particulières de transmission. Trois codes essentiels sont à distinguer : l'oral, l'écrit et l'image. Ils peuvent se combiner entre eux et donner lieu à une transformation de l'information par six voies :

l'orale (la radio), l'écrite (journal du type Le Monde, tracts et manifestes), la scriptovisuelle (les hebdomadaires, par exemple), l'iconique (les photos de presse ou d'archives, dessins) la sonore (musiques et chansons même s'il est difficile de dissocier les paroles de musiques et bruits), l'audiovisuelle (télévision et cinéma). (Litz, 2008 : 43).

Aux récits fondateurs qui sont les mythes, les contes et les légendes s'ajoutent aujourd'hui une autre couche narrative apparue avec le développement des médias. L'imaginaire humain se nourrit maintenant d'autres genres narratologiques nouveaux comme les romans-feuilletons et les récits de presse.

La profusion générique des récits pose des problèmes majeurs de classification. La majorité des tentatives se sont heurtées à des difficultés. Par exemple, la tripartition des genres télévisuels faite par François Jost qui a distingué trois modes différents : authentifiant (journal télévisé et documentaires), fictif (téléfilms et séries) et ludique (émissions de jeux) est perturbée par l'apparition des émissions de télé réalité. Les genres sont donc constamment reconstruits en fonction de l'évolution des usages et des supports médiatiques.

### **III.3. Le récit interactif**

S'il y a un des traits distinctifs qui caractérise le récit, ce sera bel et bien sa permanence. Il a survécu à tous les changements techniques et socioculturels qui ont marqué l'histoire de l'humanité. Il s'est même adapté à toutes sortes de support : du récit oral, imprimé, filmique et multimodal, l'on assiste à l'heure actuelle à l'émergence du récit interactif en voie de se définir et de s'imposer dans le paysage narratologique et de fixer ses règles et modes d'écriture qui lui sont propres.

En revanche, le paradoxe constaté est que la narrativité censée présenter aux lecteurs une histoire qui a, par essence, un début et une fin est bouleversée. Le lecteur n'est plus soumis à un ordre linéaire préétabli par l'auteur mais il devient un interacteur capable d'intervenir au cours du récit à différents niveaux (structure, procédés narratifs, rythmes de la narration...).

Le récit interactif interroge le rapport de la littérature au support. Il vient conforter les tentatives des romanciers modernes de se libérer des contraintes de l'écriture traditionnelle. En 1962, Marc Saporta propose un roman composé de cent cinquante feuillets détachés qui autorisent cent cinquante combinaisons possibles pour que le lecteur trouve un ordre possible des événements.

Le récit interactif est accessible par le biais d'un dispositif reposant sur un programme informatique. S'excluent donc des récits interactifs tous les récits numérisés puisque le texte demeure le même et seule la manière d'y accéder change. En plus, ils

n'ont pas été écrits au départ pour un tel support. Pour illustrer, nous donnons l'exemple du récit d'Annie Abrahams *Ne me touchez pas*. Il met l'interacteur en face d'une scène représentative d'une femme allongée avec une voix qui raconte l'essentiel de l'histoire. Il s'agit d'un rêve que la narratrice avait fait quand elle était adolescente. La particularité de ce récit est d'inviter l'interacteur à cliquer avec la souris sur l'image. En réaction à ces caresses, la femme change immédiatement de postures et exprime son refus. Le récit s'interprète comme une des expériences douloureuses des femmes quand elles passent de l'adolescence à l'âge adulte et s'exposent au regard et au désir des hommes.

Les composantes du récit interactif sont au nombre de trois : les récits hypertextuels, cinétiques et algorithmiques. Pour la première catégorie, nous notons qu'ils se composent d'un ensemble de fragments accessibles via des liens. Ils donnent aux lecteurs de nombreuses possibilités de poursuivre des parcours variés dans le même récit.

Les récits cinétiques exploitent parallèlement les deux dimensions temporelle et multimédia. Ces expérimentations s'appuient fortement sur la notion de mouvement car ils se démarquent par les jeux sur le signifiant (apparition, déformation, animation...) qui sont très sollicités. Enfin, les récits algorithmiques sont des récits combinatoires et génératifs. Le texte se renouvelle perpétuellement.

## **IV. La lecture/spectature des récits**

Nous mettons de l'avant, à ce niveau, quelques propositions didactiques qui s'inspirent des approches sémiotique, cognitive et subjective en précisant les compétences sous-jacentes qu'elles impliquent afin de déterminer celle qui correspondent le mieux à notre contexte de recherche.

### **IV.1. L'approche sémiotique**

Une démarche d'enseignement de la lecture-spectature fondée sur l'approche sémiotique a pour visée principale d'orienter l'activité de l'apprenant vers la recherche active du sens profond et caché de l'œuvre. Pour ce faire, il s'inspire grandement de ses références individuelles ou collectives et de ses propres connaissances. Ainsi, les explications qu'il formule devraient être justifiées par des données objectives en lien



direct avec les contextes sociopolitique, religieux et historique de la production des œuvres.

Dans le dessein de favoriser davantage ce type d'explication à caractère objectif, l'enseignant recourt le plus souvent à une approche interventionniste pour outiller ses apprenants avec trois types de connaissances indispensables à la compréhension des productions littéraire et cinématographique : ce sont les contenus diégétiques et extradiégétiques ainsi que les codes du récit.

L'ensemble de ces savoirs sur les procédés d'analyse narrative est dispensé lors de cours magistraux et d'activités de recherche évaluées à travers des questionnaires oraux et/ou écrits à passer pendant les séances de lecture-spectature. Le but recherché est le relevé d'indices qui valident une vision déployée dans les textes/films.

En situation scolaire, la démarche sémiotique se base sur le nécessaire développement de certaines compétences chez le lecteur-spectateur. Une de ces compétences jugée fondamentale relève de la constitution d'un répertoire commun de connaissances par le groupe-classe pour assurer au plus grand nombre d'élèves une valeur de compréhension et d'interprétation. Quand le socle cognitif est bien riche, l'apprenant sera capable de procéder à une analyse comparative des deux modes de communication (la lecture et la spectature) sur la base de grilles de comparaison qui incluent les éléments les plus importants. L'objectif primordial assigné à cette activité est d'orienter le travail réflexif et tendre vers l'identification des pistes interprétatives les plus riches.

Tout au long de ce parcours, l'apprenant se perfectionne au décodage du langage littéraire et filmique à condition qu'on lui assure une solide assise théorique inhérente à la compréhension des signes textuel, iconique et sonore combinés ou séparés. Il doit aussi avoir connaissance des codes d'écriture romanesque et de la réalisation de son adaptation cinématographique pour pouvoir vérifier objectivement ses hypothèses initiales émises avant la passage à l'acte de lire le texte ou de voir le film. Ce travail se réalise grâce à des inférences entre les sens générés par le roman ou le récit filmique. C'est pourquoi, une spectature postérieure à la lecture sert mieux à inciter l'élève-spectateur à réinterroger ses pistes interprétatives et à comparer les deux versions d'une même histoire.

Pour expliquer l'activité de l'apprenant lecteur-spectateur, la sémiotique emprunte des voies distinctes qui peuvent être structurale, herméneutique, phénoménologique, sociologique ou encore celles des théories de la communication. De là, la sémiotique s'est centrée sur trois aspects principaux qui sont le film, le spectateur en tant qu'instance dans le film et le spectateur dans ses liens avec le processus de spectature.

La sémiotique centrée sur le film met en exergue les liens entre roman et film abordés sur le plan narratologique par de nombreux sémiologues tels que Vanoye (1989), Jost et Gaudreault (1990) ainsi que Metz (1971). Leurs travaux s'inspirent largement des théories génétiques ; ils envisagent le lecteur et le spectateur comme des récepteurs préalablement programmés par l'auteur ou le réalisateur. La narratologie sémiologique, représentée principalement par Propp puis Brémond, Greimas et Barthes, s'écarte de ce positionnement axé sur le signifiant et s'intéresse beaucoup plus au signifié. Elle cherche à décrire logiquement les combinaisons possibles des personnages et des actions. Cette approche a produit des instruments réutilisables dans la lecture filmique. En fait, les mêmes concepts appliqués aux récits écrits sont transposés aux récits filmiques.

C'est de la même façon dont s'est fait le passage de la narratologie sémiologique à l'analyse filmique que s'est opérée la transposition de la sémiologie benvenitienne vers le film avec des sémioticiens comme Metz, Gaudreault et Jost qui considèrent tous le récit filmique comme un objet d'étude que l'on peut approcher à travers l'analyse des signes.

La narratologie textuelle procure à l'analyse du film quelques uns de ses outils d'analyse du signifiant/signifié transféré en littérature/cinéma. Pour Roger Odin (1990), il faut emprunter la voie sémio-linguistique et établir des comparaisons qui portent sur les liens entre les phrases et ceux entre les plans.

En revanche, la sémiotique centrée sur le spectateur inscrit dans le film s'appuie sur le principe suivant : la compréhension d'un récit filmique introduit le spectateur dans une sphère de questionnement à se poser au fil de l'activité spectatorielle. Le film capte notre attention car il nous apporte les réponses tant attendues. Ce mouvement de questionnement continu est décrit par Carroll (1988) dans sa théorie de questions-réponses qui s'inscrit dans une optique de construction narrative linéaire. Un tel système met le spectateur dans une situation active de quête du sens de ce qu'il voit. Il déploie

des stratégies pour comprendre l'histoire à travers l'anticipation de ses événements et leur liaison pour construire des schémas narratifs généraux.

La sémiotique centrée sur le processus de spectature est représentée par Lefebvre qui avance que l'acte de spectature se compose « *d'un ensemble de processus- perceptif, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique- qui règlent l'interaction entre un spectateur et un film en tant que texte* » (1997 : 12). Ces processus sont mobilisés différemment dans chaque film et chacun d'eux a son rôle à jouer :

- Le processus visuel : il permet la reconnaissance et le traitement des données visuelles et sonores. La perception englobe également la sensation des dimensions de mouvements et de profondeur.
- Le processus cognitif : afin que le film soit compréhensible, le spectateur en extrait les unités d'informations les plus importantes, puis établit des liens sémantiques entre elles.
- Le processus argumentatif : relève de ce processus l'activité d'émission d'hypothèses à infirmer ou à confirmer au cours de la spectature.
- Le processus affectif : c'est l'engagement émotionnel du spectateur dans l'histoire représentée, il éprouve différents sentiments et finit par faire une appréciation du film.
- Le processus symbolique : dans ce processus, le spectateur construit son texte en intégrant ses savoirs théoriques, imaginaires, idéologiques...

## **IV.2. L'approche cognitiviste**

La question principale soulevée par le cognitivisme est liée au traitement de l'information puisque les cognitivistes font abstraction des sentiments et des émotions dans le processus de construction du sens. En fait, la démarche spécifique que suppose cette approche se fonde sur la maîtrise de stratégies et de procédures en lecture-spectature par l'apprenant. Celui-ci se doit de développer ses habiletés en matière de structures cognitives en ayant des connaissances assez larges sur le langage et les modalités intrinsèques à son activité spectatoriale ou lectorale. Afin de mieux accéder aux sens des œuvres, il articule ces connaissances avec ses processus psychologiques : il perçoit des données textuelles, en construit les significations, les mémorise et les récupère pour réaliser un exercice de reproduction.

Bordwell (1985) avance que le spectateur s'engage dans un mouvement à double sens : pour construire sa compréhension, il s'appuie sur des schèmes cognitifs antérieurs pour recevoir et interpréter les données sensorielles, visuelles et auditives que lui présente le film. Se rejoint à cette position Gervais (1993 : 08) qui affirme que le spectateur se définit comme « *un vétéran perceptivo-cognitif expérimenté et sophistiqué qui met à profit tout son savoir (quotidien, encyclopédique, culturel ou cinématographique)* ».

Par ailleurs, les données organisées et hiérarchisées au cours de la lecture sont confrontées aux informations exposées dans le film : l'apprenant vigilant et stratégique est celui qui détecte rapidement les fausses pistes dans lesquelles le conduit le réalisateur. L'enseignant un rôle déterminant dans la réussite de la tâche :

Dans une démarche didactique fondée sur l'approche cognitiviste, l'enseignant fait souvent appel à la métacognition de l'élève. Ce dernier doit évaluer les moyens qu'il met en œuvre consciemment pour comprendre un texte et un film en puisant dans ses ressources cognitives, métacognitives et affectives. (Lacelle, 2012 : 182)

Dans la plupart des cas, il revient à l'enseignant d'aider les élèves à la planification de leurs lectures littéraires et filmiques en les dotant d'outils manipulables avec autonomie. L'objectif recherché serait d'amener chaque élève à choisir les meilleures stratégies en lecture-spectature et à en évaluer la pertinence par un questionnement métacognitif et autoréflexif.

Dans le croisement de ses savoirs déclaratifs, procéduraux, conditionnels et des connaissances générales, l'apprenant lecteur-spectateur construit de nouveaux horizons et anticipe l'étude du roman et de son adaptation cinématographique. Guidé par son professeur, il combine pertinemment les ressources mises à sa disposition pour construire le sens de l'œuvre étudiée. Il s'entraîne notamment à décoder les codes spécifiques aux langages littéraire et filmique par le truchement d'exercices comparatifs faits dans le but de réaliser des liens entre le roman et le film en ce qui concerne les microstructures et les macrostructures (phrases/plan, chapitres/séquence...). Les stratégies mobilisées sont très variées : repérage, organisation, schématisation, rétention, etc.

Le lecteur-spectateur déploie des stratégies cognitives différentes à celles d'un spectateur nouveau qui n'a pas lu l'œuvre littéraire dans sa version imprimée ou numérique. Dans le deuxième cas, la compréhension se fait par ajout progressif

d'informations selon la perspective que choisit le réalisateur alors que dans le premier cas, le lecteur-spectateur agit en comparateur des qualités du réalisateur et en évaluateur du degré de conformité et de fidélité du film à l'œuvre.

### **IV.3. L'approche subjective**

La particularité de l'approche subjective réside dans la focalisation sur l'apprenant en sa qualité de récepteur de l'œuvre/film. Dans ce sens, la compréhension ne trouve pas sa source dans le texte ou dans son adaptation filmique mais dans l'acte de réception en lui-même. Même si les œuvres guident l'apprenant, elles restent inachevées et nécessitent la collaboration du récepteur pour l'actualisation du sens.

Dans ce cadre, les expériences personnelles singularisent les interprétations mais constituent une base référentielle de validation. Une pluralité d'interprétations est permise mais validée par des justifications indiquant les cheminements réflexifs qui les ont fait naître. L'interprétation doit être structurée, justifiée et consolidée par des indices relevés à partir de sa lecture-spectature. Le cumul des expériences de lecture et de spectature en mémoire développe progressivement les compétences interprétatives.

Les discussions sont menées dans le respect de la diversité des points de vue et dans la tolérance vis-à-vis des erreurs de compréhension. Toutes les formes de visions stéréotypées et des jugements radicaux doivent être bannies de la classe.

L'identification des noyaux de sens se ferait avec l'aide de l'enseignant qui interpelle sans cesse les élèves et leur apporte le soutien nécessaire pour l'analyse de leurs remarques et notifications. En outre, il peut les sensibiliser à l'importance des mécanismes de jugements comme l'imagerie mentale et la cohérence mimétique et à la façon de leur fonctionnement. Il est important de veiller à ce que le questionnaire ouvre les voies à de multiples pistes de réflexion et ne se cloisonne pas dans la seule vision de l'enseignant.

Nathalie Lacelle (2012 : 186) affirme que « *l'approche subjective en lecture-spectature exige de l'enseignant et de l'élève qu'ils adoptent une attitude d'ouverture, une prédisposition de l'esprit qui favorise la mobilisation d'expériences de lectures-spectatures précédentes* ». A cet effet, il est important que l'élève s'appuie sur ses expériences lectorales et spectatorielles en vue de structurer ses interprétations en intégrant ses savoirs culturels, affectifs et psychologiques. De cette façon, il serait

capable de prendre conscience de la multiplicité des choix interprétatifs que le roman ou le film participent à élaborer d'une manière distincte ou complémentaire. La confrontation permet la polarisation des référents collectifs et individuels. L'imaginaire tient une place centrale dans le développement des capacités d'investissement subjectif. De même, la distanciation est indispensable afin de pouvoir justifier ses jugements axiologiques sur la base de critères valables.

La lecture-spectature enseignée selon une approche subjective mise sur l'activité fonctionnalisante manifestée à travers des activités comme la concrétisation imageante, l'activation fantasmatique, la cohérence mimétique et le jugement moral. (Langlande, 2004).

Le premier mécanisme interprétatif, qui est la concrétisation imageante, est plus activé chez le lecteur que chez le spectateur puisque l'acte de lire nous contraint incessamment à imaginer les personnages, leurs actions, les lieux qu'ils fréquentent... alors que le film fonde l'essentiel de son langage cinématographique sur la monstration assurée avec les images mouvantes accompagnées souvent de sons. Toutefois, le spectateur est aussi sollicité à imaginer les événements manquants (les ellipses) et à reconstituer les représentations de certaines images de personnages, de lieux ou de situation que l'on se borne à évoquer sans les montrer.

La lecture-spectature suscite le désir fantasmatique et les pulsions qui surgissent de l'inconscient de l'élève. Ceci est possible par le biais de mécanismes d'identification aux personnages et aux acteurs en jouant sur certains codes pour libérer la pulsion des récepteurs.

L'incomplétude du récit incite régulièrement l'élève à combler les vides et à tisser des liens structuraux et psychologiques entre les événements et les situations. Ce principe est désigné par l'expression de cohérence mimétique dont la fréquence d'activation dépend de la complexité de l'intrigue et de la trame narrative.

Pour exprimer son jugement moral à l'égard de l'œuvre littéraire ou du film, plusieurs paramètres entrent en jeu. Ils sont liés aux expériences individuelles et culturelles des apprenants.

Dans l'enseignement de français, le croisement des trois approches (sémiotique, cognitiviste et subjective) pourra permettre, selon Nathalie Lacelle (2012 : 187) « *aux élèves de renforcer leur compréhension et leurs interprétations des œuvres littéraires et*

*filmiques, et de conserver ainsi dans leur mémoire des traces de toutes sortes (connaissances, expériences, émotions). »*

## **V. Modalités de lecture numérique**

Le changement de la nature des textes littéraires entraîne une modification des processus de leur lecture. Pour lever le voile sur les spécificités de l'activité de lecture des œuvres numériques Serge Bouchardon (2005 : 166-182) met au point cinq modalités que nous présenterons ci-dessous.

### **V.1. La lecture comme transformation technique**

L'acte de lire la littérature se transforme radicalement avec les œuvres numériques parce que le lecteur se trouve soumis à des contraintes ergonomiques qu'impose l'usage intensif des dispositifs informatiques. Ceux-ci se distinguent dans leur ensemble par les offres qu'ils présentent en matière de contrôle d'environnement ; nous donnons les exemples de modifications des formes de fenêtrage et d'affichage, la gestion des opérations des logiciels, l'utilisation de nombreuses topographies comme les réseaux du web, etc.

On s'avise donc que l'interacteur assume la responsabilité de choisir la façon de créer son propre environnement de lecture en manipulant les différentes fenêtres qui s'ouvrent : il peut réaliser des tâches de redimensionnement, de déplacement, de fermeture... La lecture n'est plus envisagée comme l'accomplissement d'opérations cognitive, intellectuelle ou interprétative afin de déchiffrer un récit et d'accéder à son sens profond mais elle devient une transformation technique indispensable à la production et à l'actualisation du texte littéraire.

### **V.2. La « lec-acture »**

La lecture littéraire transformée en une activité technique devient dans cette logique une lecture qualifiée par Yves Jeanneret (2000 : 129) de « gestualisée » et s'inscrit dans une dimension performative. C'est le cas notamment des récits littéraires hypertextuels relevant essentiellement de l'interactivité gestuelle des lecteurs, ce qui fait apparaître son aspect performatif longtemps marginalisé dans les études littéraires antérieures.

Jeanneret voit dans le simple geste de cliquer sur un signe passeur quelconque un véritable exercice de lecture. Il définit ces signes comme des « *signes décisifs d'accès au texte, qui appartiennent au texte visible sur l'écran, mais ont pour fonction de désigner des ressources textuelles non manifestes, un texte qu'on nommera, au choix, latent, virtuel, actualisable* » (Jeanneret, 2000 : 113).

L'interacteur peut effectuer une action sur le texte avec cette lecture gestualisée, ce qui permet de porter un nouveau regard sur la question de participation et de distanciation, caractéristiques fondamentales de la lecture littéraire. En effet, le lecteur qui agit sur le texte avec son corps réel vit cette expérience comme une parfaite adhésion. Cependant, se pose le problème de littérarité du texte écrit car une œuvre interactive ouverte à tous les agissements et les modifications des internautes relève-t-elle vraiment de la littérature ?

### **V.3. La lecture ludique**

Le passage de la lecture interactive à la lecture ludique des œuvres numériques passe souvent inaperçu car il se fait d'une manière presque automatique comme l'indique Serge Bouchardon (2005 : 170 ) dans ces propos : « *de la lecture interactive à la lecture ludique, il n'y a souvent qu'un pas* ». Affirme ce point de vue la tendance du lecteur à jouer avec le langage et les formes sémiotiques. Ce déplacement du côté du jeu est exploité par certaines productions de la littérature numérique.

Jean Clément (2006) atteste que la typologie des jeux faite par Roger Caillos est si intéressante dans le sens où elle joue un rôle essentiel à apporter un éclairage pratique sur les enjeux liés à la cyberlittérature. Dans son ouvrage *Les jeux et les hommes* publié en 1958, Roger Caillos distingue quatre grands types de jeux que nous énumérons ci-dessous :

- L'agôn : il désigne les différents jeux de compétition comme les jeux physiques et sportifs.
- L'alea : il englobe tous les jeux ayant comme principe commun d'être basé sur le hasard comme ceux de dés, de la roulette et de la machine à sous.
- Le mimicry : ce sont les activités de représentation telles que le théâtre et les jeux de divertissement où l'on se met dans la peau d'un personnage que l'on cherche à représenter au public.



- L'ilinx : c'est le jeu où l'on sent le vertige comme le parachutisme ou les jeux du manège pour les enfants.

La présence d'une telle typologie dans les œuvres littéraires numériques pourrait nous paraître certes étonnante mais il suffit de lire cette analyse d'Anne-Marie Boisvert (2003) pour s'aviser de la prédominance de l'agôn notamment dans les récits interactifs, le texte et sa lecture : « *devient ainsi un vrai jeu, avec des épreuves et des récompenses. La récompense, c'est le récit du texte qui se poursuit, interprété et relancé pour et par moi, lecteur, grâce à mes actions réussies* ».

#### **V.4. Double lecture, métalecture et figures réflexives**

La lecture numérique est qualifiée par certains auteurs comme une double lecture, autrement dit, le lecteur devient lisant de sa propre activité lectorale. Dans cette situation, le lecteur doit contribuer à « *attribuer un sens à son action de lecture, sens qui ne lui est jamais fourni, même si l'auteur l'a fait à dessein* » (Bootz cité par Bouchardon, 2005 : 176).

D'après l'auteur, cette double lecture se distingue de la métalecture qui se construit à travers l'analyse des postures d'autres lecteurs de la même œuvre pendant leurs actions. C'est, en fait, une sorte d'incitation aux échanges entre les participants en vue de dévoiler la richesse des textes et de trouver de nouvelles interprétations :

Deux lecteurs débutant l'œuvre suivront des chemins différents et ne contribueront pas à l'élaboration des mêmes états. Il s'agit d'une discrimination commune à la plupart des œuvres informatiques. Ces deux lecteurs pourront alors échanger sur leur expérience, sans que celle-ci puisse être expérimentée par l'autre. (Bootz : 2003).

La métalecture implique dans ce sens une véritable lecture d'un dispositif informatif qui donne lieu à l'apparition de trois types de figures réflexives. La première consiste en l'exhibition du dispositif lui-même en le mettant en scène afin de montrer à l'interacteur les principes de son fonctionnement. Par exemple, *Le livre des morts* de Xavier Malbreil invite les lecteurs à entreprendre un voyage fictif dans l'univers des morts au cours duquel ils répondent à des questions avec la possibilité de consulter les réponses des autres.

La deuxième figure est la représentation de l'activité du lecteur-interacteur dans l'œuvre qui doit accomplir un certain nombre de gestes (des clics par exemple) pour

interagir avec le héros du récit. Enfin, la troisième figure est le dévoilement par l'auteur des outils de création littéraire pour laisser aux lecteurs l'occasion d'accéder aux mêmes sites et logiciels informatiques dont l'auteur s'est servi pour écrire et diffuser son texte. Bouchardon Serge (2005 : 180) résume ces trois figures dans ces lignes :

A travers cette exhibition du dispositif, cette réflexivité générale du geste de création, ainsi que la monstration des outils de fabrication, se joue une tendance importante de cette littérature numérique, sans cesse entraînant de réfléchir au geste qui la porte, aux outils dont elle se dote, et dont la prégnance et la matérialité rejaillissent directement sur l'activité de lecture.

## **V.5. Lecture et expérimentation**

La lecture des œuvres numériques fait souvent l'objet d'expérimentations sans cesse renouvelées. Elle interroge les supports et les modalités de création littéraire et artistique tout en cherchant en même temps à se définir. Elle tente également à conquérir un territoire si fécond voué à la littérature et son étude par la multiplication d'expériences destinées à adapter la production littéraire au progrès technologique. Parmi les nombreuses expériences menées actuellement dans ce domaine, nous citons celle de la lecture collective fondée sur la mise en place d'un langage informatique permettant la définition et la détermination du temps de défilement des textes à l'écran selon une vitesse variable en fonction des signes de ponctuation, de la longueur des phrases, des lignes... L'avantage de ce défilement automatique est d'assurer le passage d'une lecture individuelle à une autre collective réalisable en classes ou accessible en ligne.

## **Conclusion**

Pour conclure ce chapitre, nous revenons sur la nécessité d'insister sur la fonction prépondérante dévolue à toute action pédagogique qui doit viser à former un citoyen avisé et capable de réinvestir ses acquis scolaires. A cet effet, pour que l'apprentissage de la littérature à l'école ne soit pas en écart par rapport aux pratiques culturelles d'adolescents façonnés par les nouvelles technologies, l'école a intérêt à mener ses élèves à dépasser le simple stade de consommateurs passifs des médias pour s'engager dans une lecture multidirectionnelle et critique des œuvres numériques et informatiques.

Ce but est mis en valeur avec l'essor de la littératie médiatique multimodale qui ouvre la voie sur de nouveaux horizons de lecture littéraire à travers des activités pédagogiques intégrant des vecteurs de communication novateurs tels que les réseaux sociaux, les productions cinématographiques et médiatiques, les jeux vidéo, les bandes dessinées...

Dans une perspective didactique, une modélisation d'une lecture objective des récits médiatiques et interactifs et d'une spectature efficiente des récits filmiques renforce considérablement les pratiques scolaires des apprenants en prenant appui sur leurs divertissements médiatiques. Ainsi, l'exploration des différentes modalités de lecture numérique ou filmique des récits littéraires nous a permis de déterminer les mécanismes de lecture et les démarches selon lesquelles il convient de procéder.

Nous signalons aussi que les TICE représentent un levier intéressant pour la socialisation des élèves. Elles sont un tremplin pour leur épanouissement culturel et personnel. Elles pourront participer à estomper la complexité d'accès aux textes littéraires par le truchement de plusieurs modes sémiotiques diversifiés tels que l'écrit, l'oral et le visuel. Accéder à la littérature se ferait également par la voie de nombreuses pratiques scripturales sur lesquelles nous nous attarderons dans les pages qui suivent.

**CHAPITRE IV : ELEMENTS  
POUR LA REDACTION DU  
RECIT LITTERAIRE**

## Introduction

Ce chapitre, qui tend à faire le point sur la didactique de l'écriture en général et la didactique de l'écriture du récit en particulier, s'articule autour de quatre points cardinaux à travers lesquels nous chercherons à définir les modalités pédagogiques de rédaction d'un texte narratif en classe de langue. Situé dans une optique d'écriture postérieure à la lecture littéraire, le présent chapitre s'attache à établir des passerelles entre deux activités complémentaires et indispensables à l'acquisition de compétences langagière et communicative.

De prime abord, nous mettrons en exergue le concept de lecture-écriture désigné également par le terme littératie ou encore littéracie en vue d'appréhender son impact sur les deux processus en vigueur, en l'occurrence la lecture et l'écriture de récits littéraires. Par ailleurs, nous ferons le tour des dimensions propres à ce domaine afin de saisir leurs retombées sur le champ pédagogique et éducatif.

La naissance du concept de littératie et son introduction en didactique de l'écrit a donné naissance à des concrétisations pratiques en classe. Son investissement donne généralement lieu à des activités de réécriture littéraire prenant appui sur le texte narratif pour le transformer à des visées d'apprentissage de la langue. Nous rendrons compte de quelques unes de ces activités les plus répandues.

Toutefois, pour faire écrire un récit littéraire à des étudiants, il n'est pas suffisant de lire des textes pour acquérir une compétence rédactionnelle. Les théoriciens insistent souvent sur le recours aux modèles d'écriture déployés par les chercheurs et les spécialistes de la question. Nous consacrerons donc une partie de ce chapitre pour passer en revue les aspects à prendre en compte pour l'élaboration d'un modèle d'écriture spécifique au récit.

En dernier lieu, nous nous interrogerons sur l'apport des ateliers d'écriture en tant que dispositif favorable à promouvoir une culture de lecture/écriture. A cet effet, nous ne manquerons pas de réaliser un bref aperçu sur cette pratique scolaire en retraçant ses grandes lignes fondatrices et ses grandes tendances. Ce chapitre nous fournira les bases théoriques indispensables à l'élaboration d'activités scripturales inscrites dans le cadre de notre expérimentation.

## I. Lecture-écriture littéraire

Lire et écrire des textes littéraires en classe représentent deux paradigmes indispensables à une approche de la littérature. Toutefois, il est nécessaire d'aborder ces deux activités en mettant la lumière sur la nature de leur lien et les dimensions qu'il faudrait prendre en compte dans un projet d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture littéraire.

### I.1. Définition du concept

Nier le lien étroit qui unit la lecture littéraire et l'écriture en didactique des langues n'est pas envisageable puisque l'acte d'écrire un texte de type littéraire suppose au préalable que l'apprenant soit familiarisé avec le genre textuel qu'on lui demande de produire. C'est, en fait, à partir des activités de lecture que l'on construit des modèles d'écriture d'une manière réflexive ou intuitive. Lire devient, dans ce cas, un acheminement vers la production écrite. Canvat conforte cette thèse quand il affirme qu' : « *il n'est pas de pratique scripturale qui ne se situe en fonction d'un système générique préexistant, que ce soit pour le respecter ou pour le transgresser* » (Canvat, 1998 : 275).

La pertinence des propos de Canvat se manifeste dans leur caractère novateur et libérateur ; la liaison qu'il établit entre la lecture et l'écriture s'inscrit dans une pratique discursive marquée par une appartenance générique qu'il est possible de dépasser. Ainsi, il ne fait pas du genre une limite infranchissable de la pratique scripturale, mais une référence par rapport à laquelle se situe le sujet-écrivain capable d'apporter des ajustements et des managements selon ses intentions communicatives et ses performances langagières.

A l'opposé de la conception de Canvat, d'autres auteurs voient que c'est l'acte d'écrire qui conditionne celui de lire et que sans écriture, la voie à la lecture serait close. C'est la position que soutient avec conviction Gérard Vigner qui se propose un nouveau regard selon lequel le texte littéraire sera appréhendé : « *cette nouvelle façon de poser le regard sur les textes ne peut venir que d'une expérience de l'écriture, même modeste, même caricaturale à la limite* » (Vigner, 1979 : 165).

De ce qui précède, des voix s'élèvent pour instaurer un terrain de réconciliation entre deux pratiques à rapport dialectique. Par voie de conséquence, l'expérience de lecture ne serait, à nos yeux, autre chose qu'un soutien à l'écriture tout comme celle-ci qui ne ferait que consolider le rapport de l'apprenant au texte dans tous ses états : un support à lire ou à écrire, il est cette voie à emprunter pour s'ouvrir à la littérature et aux cultures qu'elle véhicule. Barthes (1971 : 914) atteste cela en confirmant que :

Le Texte demande qu'on essaie d'abolir (ou tout au moins de diminuer) la distance entre l'écriture et la lecture, non point en intensifiant la projection du lecteur dans l'œuvre mais en les liant tous deux dans une même pratique signifiante.

Dans le même dessein d'abolition de la distance entre lecture et écriture littéraire, François le Goff oriente la problématique de prédominance de la lecture (lire pour écrire) ou de l'écriture (écrire pour lire) tant débattue par les didacticiens vers un nouvel angle. Il traite la question en mettant en relief les interactions dans les deux sens, c'est-à-dire de la lecture vers l'écriture et vice versa, c'est ce qu'il appelle les interactions combinées qui tendent à étudier la « *chaîne d'interaction du type écriture/lecture/écriture/lecture* » (Le Goff F. 2010 : 201). Cela favorise l'intégration de la littérature dans des séquences permettant à l'apprenant d'incorporer progressivement les savoirs littéraires dans un mouvement dynamique entre la lecture et l'écriture.

Le phénomène des interactions lecture/écriture est désormais désigné par le concept de littératie emprunté à l'anglais (literacy) qui consiste en un véritable domaine de constitution de savoirs et de développement de compétences lectorales et scripturales. Selon Christine Barré-De Miniac, ce nouveau concept est défini ainsi : « *la littératie désigne des activités qui mobilisent l'usage de l'écriture en réception (lecture) et en production (l'écriture)* » (Barré-De Miniac, 2006 : 49). Définir ainsi la littératie, c'est vouloir mettre en évidence des techniques indispensables à la mise en œuvre des deux actes de lire et d'écrire. Ces deux pratiques ne seront pas alors une fin en soi mais des outils mis au service de la pratique langagière en des situations authentiques d'apprentissage.

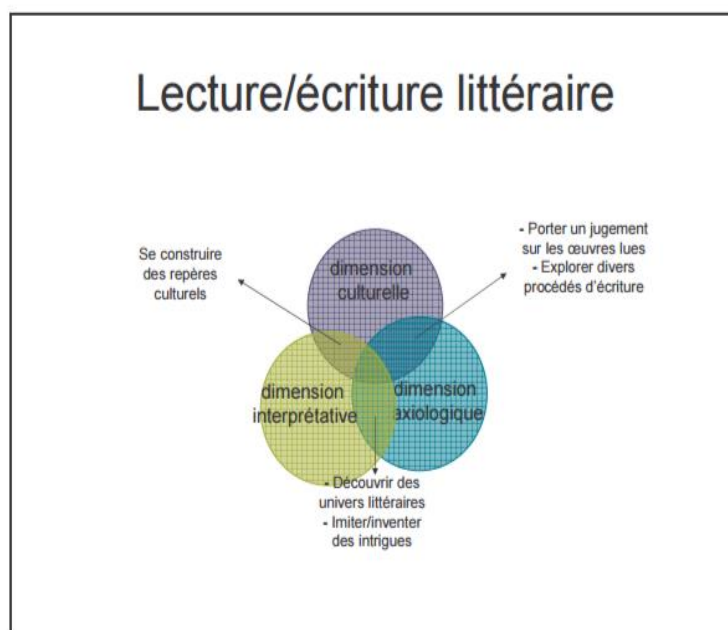
Une définition très proche de celle de Christine Barré-De Miniac est reformulée par Jean-Pierre Jaffré (2004 : 31) en ces termes : « *la littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production* ».

Force est de constater qu'un nouveau champ de recherche émerge et s'impose en didactique des langues pour nous éclaircir davantage sur le lien souvent problématique

entre la lecture et l'écriture et sur les possibilités de le didactiser. La littératie se préoccupe en premier lieu de la nécessaire prise en compte de la complémentarité entre les deux activités dans tout processus d'enseignement ou d'apprentissage des phénomènes littéraires.

## I.2. Les dimensions de la lecture-écriture littéraire

Sous l'influence de la conception de la lecture-écriture conçue par les chercheurs de l'école de Louvain et qui est très prisé en didactique de langues, de nombreuses initiatives se sont inscrites dans leur sillage et ont fourni d'autres modélisations adaptables dans l'enseignement de la littérature. C'est le cas notamment de Noël Sorin (2004) qui a élaboré un modèle pratique au sein duquel interagissent les trois dimensions de la compétence littéraire telles qu'elles ont été définies par Jean Louis Dufays (1996) et Carl Canvat (1999), à savoir les dimensions culturelle, interprétative et axiologique. De là, il théorise sa proposition et la schématise comme l'indique la figure ci-dessous :



**Figure 04. La lecture/écriture littéraire (Noël, 2004)**

Nous constatons la présence de trois sortes d'interactions émergentes de cette représentation :



### **I.2.1. Culturel-Axiologique**

En effet, de l'interaction entre les deux dimensions culturelle et axiologique émerge un contexte caractérisé par le foisonnement des postures qu'adopte le sujet lecteur/scripteur à l'égard du texte littéraire à plusieurs niveaux : au niveau critique, il se munit d'outils et s'appuie sur des critères en vue de mener une comparaison entre les textes à la recherche de leur part d'originalité ou de conformité. Les grilles intégrées à une telle démarche portent généralement sur le cadre spatiotemporel du récit, les personnages, les schémas narratif et actantiel... L'analyse de tous ces éléments aurait comme effet leur réinvestissement lors de la production de séquences narratives.

Au niveau esthétique, la sensibilisation des apprenants aux procédés stylistiques et aux effets textuels relève d'une invitation à explorer la manière de dire et d'écrire d'un écrivain. Au niveau éthique, l'initiation de l'apprenant à aborder des thèmes culturels en compréhension ou en production sera un moment privilégié pour saisir les valeurs et les stéréotypes que véhiculent les textes. En fait, l'objectif primordial de ce premier niveau d'étude est apprendre à émettre des jugements sur les œuvres lues et à s'initier aux procédés d'écritures littéraires.

### **I.2.2. Axiologique-Interprétatif**

La deuxième interaction se situe au carrefour du croisement des deux dimensions axiologique et interprétative. A ce stade, le sujet développe conjointement ses compétences émotionnelle et cognitive ; en premier lieu, quand il éprouve le plaisir de lire en s'identifiant aux personnages, en partageant leurs aventures et en pénétrant leur univers fictionnel, il serait motivé pour faire surgir son potentiel rédactionnel afin de mettre en évidence son imaginaire, ses capacités créatives et d'exprimer sa propre conception du monde proche ou différente de celle des romanciers.

En outre, il élabore, d'un point de vue cognitif, des significations en lecture et en écriture grâce notamment aux textes résistants ou riches en intertextualité présentant l'avantage de dévoiler les non-dits et les implicites dans un jeu de déduction et d'induction. Ceci met en jeu la dimension symbolique de la littérature vue sous le regard de la pluralité et de l'influence réciproque. Les activités préconisées dans l'optique de cette deuxième interaction visent la découverte des univers littéraires pour en créer d'autres soit par l'intermédiaire de l'imitation soit par l'invention de nouvelles intrigues.

### **I.2.3. Culturel-Interprétatif**

Enfin, la troisième composante résulte de l'interaction entre les dimensions culturelle et interprétative. De là, l'apprenant se construit des repères culturels par la voie des comparaisons entre les différentes œuvres et aussi entre celles-ci et les productions artistiques (adaptations cinématographiques et représentations théâtrales par exemple). La constitution de réseaux de lecture autour d'un auteur, d'un personnage, d'un thème, d'un genre littéraire, etc., semble être un exercice propice à travailler l'intertextualité sous ses diverses formes (citations, références, allusion...).

Les trois composantes exposées constituent une conception moderne de la lecture-écriture littéraire. Elle pose des jalons pour une intervention didactique qui intègre des savoirs littéraires mais aussi elle inverse la tendance puisque l'apprenant ne sera plus un simple récepteur, il devient à son tour producteur de sens qu'il communique à ses camarades et à son enseignant, lesquels se trouvent constamment en situation de réception. Ce feed-back favorise les interactions au sein du groupe classe et développe les performances communicatives de ses membres.

## **II. Les activités de réécritures des récits littéraires**

La réécriture des récits littéraires tend à développer chez les apprenants une posture de lecteurs actifs, vigilants et aptes à adopter des attitudes de praticien réflexif de la littérature. Au fur et à mesure de leur apprentissage, ils construisent des savoirs métacognitifs et se livrent davantage dans l'activité de lecture sous l'impulsion de chercher ses points de repères et s'autoriser à porter un regard critique à l'égard des écrits des auteurs reconnus. Réécrire paraît dans cette situation comme une voie d'appropriation des textes des autres pour parler de soi-même.

Le mot réécriture recouvre plusieurs acceptions ayant en commun un retour sur ce qui a été écrit désigné par le procédé de préfixation. D'après Grésillon (1994 :245), ce terme est défini comme « *toute opération qui revient sur le déjà-écrit* ». En partie, nous retrouvons la même acception chez Oriol-Boyer (1990 : 11) pour qui « *réécrire c'est copier pour améliorer* ». D'où l'on peut déduire que les deux auteurs placent la duplicité ou la récursivité au centre de ce processus par le biais duquel une écriture seconde voit le jour : elle s'appuie sur un produit textuel antérieur par rapport auquel elle marque des

écarts relatifs selon des degrés de transformations qui varient de la simple modification d'un énoncé à son réaménagement total.

Par ailleurs, ce qui accroît l'efficacité de ce processus récursif est sa contribution « à réduire la surcharge cognitive dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps » (Reuter, 2002 : 171). De là, il faut admettre qu'en matière d'écriture, le scripteur doit veiller à gérer simultanément plusieurs tâches complexes comme l'agencement des idées, le choix du vocabulaire approprié, la reformulation de ses phrases, la visibilité typographique du texte, le soin d'orthographe...Or, réécrire simplifie l'activité scripturale en diminuant cette surcharge cognitive dont souffrent les écrivains. Au contraire, les exercices de réécriture les conduisent à modifier les textes selon leurs capacités et en fonction de leurs propres visions.

Un autre intérêt que revêt la réécriture est son rôle capital à associer la lecture littéraire à l'écriture et à susciter des interactions multiples et variées en classe. En situation d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, deux arguments de taille plaident en faveur de l'intégration des activités de réécriture à des séquences pédagogiques que l'on présente dans ces lignes :

D'une part, la littérature, qui implique davantage le lecteur que d'autres textes, devrait- si elle est abordée à bon escient- susciter davantage sa réaction ...et sa plume. D'autre part, la littérature, est par principe réécriture comme la critique, la sémiotique et la littérature elle-même le répète depuis la moitié du siècle dernier : intertextualité, dé-reconstructive, postmoderne, la littérature ne cesse de se recycler, de reprendre les mêmes thèmes, les mêmes formes, les mêmes mots en n'apportant que leur agencement. (Defays J. et al. 2014 : 96).

C'est pour ces deux raisons que les auteurs de cette citation pensent que le recours à la littérature en classe de FLE débouche naturellement sur des activités de réécriture qui se déclinent d'après eux, en trois sortes : les activités critiques, récréatives et créatives.

## **II.1. Les activités critiques**

Elles représentent les activités classiques souvent pratiquées en situations d'apprentissage de la littérature et les plus exigées dans les épreuves et les examens officiels. Les exemples canoniques sont les fiches de lecture, les commentaires composés et les dissertations. Ce sont des pratiques scolaires soumises à des règles

rédactionnelles et à des normes méthodologiques bien déterminées que l'étudiant veuille à respecter méticuleusement de crainte d'être sanctionné par l'enseignant évaluateur.

Les activités critiques se déclinent en deux sortes d'exercices en fonction des objectifs poursuivis au terme de la séance consacrée à l'écrit. Elles peuvent être de nature objective lorsqu'elles se basent sur des éléments concrets relatifs au récit et à son contexte ou bien subjective quand elles privilégient la mise en avant des sentiments et de la réflexion des apprenants.

Qu'elles soient objectives ou subjectives, ces activités poursuivent plusieurs objectifs ; elles facilitent l'accès à la lecture et à l'écriture grâce aux plans de rédaction conventionnels et aux consignes claires qui balisent l'acte scriptural. De surcroît, elles intègrent une part prépondérante de réflexivité puisque comme toute activité de réécriture, la pratique des exercices critiques *« permet de construire une posture d'auteur, conscient des effets pragmatiques que les différents états d'écriture provoquent, et de faire évoluer ses représentations concernant les processus d'écriture »* (Le Goff, 2008 : 29).

## **II.2. Les activités récréatives**

Elles abordent l'écriture des textes narratifs par la voie de l'intertextualité prenant appui sur le fameux principe d'écriture mis en œuvre par Julia Kristeva qui atteste que *« tout texte se construit comme une mosaïque de citations »* (Kristeva, 1969 : 145-146). Son affirmation lie l'écriture littéraire à une productivité due aux interactions entre les textes d'une part et le lecteur/scripteur et les textes d'autre part. Ce phénomène est décrit par Gérard Genette (1982) en terme de transtextualité. Il parle plus précisément de lien hypertextuel qui unit, dans une relation interactionnelle, le texte original appelé hypertexte au nouveau texte produit dit hypotexte.

Dans cette perspective intertextuelle, les étudiants ont donc la possibilité de s'appuyer sur les textes des grands écrivains pour s'en inspirer afin de les transformer ou les transgresser. Toutefois, l'acquisition de cette habileté nécessite préalablement une bonne familiarisation avec les textes et une large culture livresque notamment pour les étudiants étrangers (Albert et Souchon, 2000 : 155) :

En situation d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est bien là que se situe la difficulté principale. Si l'on part du principe que l'intertextualité est le fondement

#### Chapitre IV : Éléments pour la rédaction du récit littéraire

de l'expérience acquise des textes, il va falloir que l'apprenant étranger effectue de nouvelles expériences pour se constituer de nouveaux points de repères.

Plusieurs activités scripturales se pratiquent pour répondre à cette problématique et pour surmonter la difficulté des étudiants étrangers en matière de lecture/écriture littéraire. Parmi lesquelles nous citons le pastiche, la parodie, la modification des points de vue ainsi que l'amplification.

Pour ce qui est du pastiche, il est considéré comme un véritable exercice de lecture/écriture. Il se définit comme étant « *une pratique d'écriture consistant à imiter, dans une intention ludique, un texte source tiré de l'œuvre d'un écrivain reconnu* » (Eterstein, 2011 : 320). L'imitation dont il est question dans cet exercice s'effectue au niveau du style. Elle est perceptible à travers les procédés stylistiques et les règles d'écriture appliquées au texte source et que le pasticheur reprend pour donner l'impression que son texte est réellement écrit sous la plume du pastiché. D'où l'on peut parler d'une sorte de contrat entre le pasticheur et le pastiché selon lequel les deux se reconnaissent et s'identifient. Dans ce cas, le pastiche se veut un hommage rendu à l'écrivain imité puisqu'il implique une parfaite maîtrise des codes d'écrit et des traits stylistiques déployés dans le texte modèle. La didactique de l'écrit se doit intégrer le pastiche notamment en début d'apprentissage parce qu'il « *peut obéir à une utilisation souple que l'enseignant peut adapter à différentes exigences ou différentes situations* » (Séoud, 1997 : 178).

De la même manière que le pastiche, la parodie conserve le style d'écriture du texte parodié mais en modifie le sujet ou le présente autrement. Elle procède à une transformation par déformation ou imitation à visée satirique et/ou ironique. Ce procédé est défini par Gérard Genette (1982 : 40) comme « *une transformation ludique d'un texte singulier* ». A la dimension ludique, Daniel Sangsue (1994 : 73) en ajoute deux autres à caractère comique et satirique quand il définit la parodie comme « *une transformation ludique, comique ou satirique d'un texte singulier* ». Si les deux auteurs s'accordent donc à définir la parodie en insistant sur son essence comme réécriture transformatrice, Genette (1982) raffine son analyse en distinguant deux variantes de la parodie ; la première est la parodie stricte limitée à la transformation d'un texte singulier souvent bref tandis que la seconde dite mixte est fondée sur la transformation des œuvres intégrales.

Dans tous les cas, la parodie exige de l'étudiant, pour qu'elle soit appréciée du lecteur, une connaissance des paramètres langagiers d'introduction, dans sa production, de citations explicites ou de faire des allusions implicites. Cela consoliderait les capacités de distanciation par rapport à l'auteur parodié et aiderait à avoir l'effet recherché qui est souvent le passage d'un état à un autre : passage du sérieux au banal (burlesque) ou du banal au grandiose (héroïcomique) pour arriver à la fin à amuser son récepteur.

Outre le pastiche et la parodie, une autre activité canonique des réécritures littéraires des récits est la modification des points de vue narratifs. Cet exercice couronne souvent la lecture d'un extrait. Après avoir déterminé qui parle et qui voit dans un texte, l'enseignant peut proposer à ses apprenants une piste d'écriture portant sur la modification du point de vue. La tâche exige généralement que l'étudiant substitue le point de vue d'un narrateur ou d'un personnage à un autre et vise « *l'étude approfondie d'un procédé narratologique au service de la lecture, procédé qui est effectivement d'une grande utilité lorsqu'il ne devient pas une fin en soi* » (Godard, 2017 : 173). C'est pourquoi un appareillage pédagogique devrait être fourni aux étudiants sur la question de la focalisation dans le récit pour les guider au cours de leurs modifications.

Enfin, nous soulignons que l'une des nombreuses variantes de la réécriture à partir d'un hypertexte est l'amplification ayant pour but « *d'étoffer un texte, de le transformer en ajoutant ça et là des mots ou des passages nouveaux* » (Séoud, 1997 : 179). Les propositions qui s'y rattachent sont très variées : rédiger les répliques d'une entrevue sur laquelle le romancier ne s'est pas attardé, insérer une description à une séquence narrative ou apporter des explications à un événement raconté est un acte qui, selon Anne Godard (2017 : 175) « *présente un intérêt en terme de motivation et d'entraînement à la production écrite* ».

### **II.3. Les activités créatives**

Elles se situent dans le prolongement des autres activités critiques et récréatives dont elles semblent être une suite naturelle. En effet, les récits littéraires ayant servi de support pour le commentaire, la dissertation, le pastiche... joueraient le rôle de stimuli pour l'activité scripturale et entraîneraient les lecteurs vers la voie de vivre une

expérience singulière et personnelle d'écrire leurs propres textes, manifestes de leurs vrais sentiments et véritables réflexions.

Les suggestions de pratiques d'écritures créatives sont d'une foisonnante variété. En ce domaine, il est primordial que l'enseignant conceptualise des situations d'énonciation et d'intégration authentiques prenant en compte la complexité de la tâche proposée. Lorsqu'on est conscient de l'utilité de son acte et qu'on sait pourquoi et à qui écrit-on, on a généralement plus de chances à se représenter les partenaires de la situation de communication dans laquelle s'insère notre production écrite. De même, il est capital, à ce stade, que le niveau cognitif des apprenants soit pris en considération dans la conception des consignes et des sujets de rédaction : par exemple, il est d'une extrême importance que le genre textuel que l'on demande à l'apprenant de produire soit bien travaillé en classe avec ses paramètres et caractéristiques afin de faciliter au maximum sa reproduction.

Il est ainsi possible de proposer aux apprenants, en s'inspirant de textes autobiographiques par exemple, de tenir un cahier journal dans lequel ils établissent leurs autobiographies. Ils peuvent aussi être invités à rédiger des récits courts à partir de sujets de production libre (raconter un souvenir, un évènement heureux ou malheureux à partir d'un fait divers par exemple...). L'objectif est toujours de libérer leur imagination dans un langage approprié comme le laissent supposer Erick Falardeau et Gauvin Fiset (2009 : 31) dans ces propos :

Ainsi, en étant appelés à développer leur créativité, les élèves apprennent à imaginer des mondes nouveaux, différents, des façons de s'exprimer qui utilisent le langage à des fins esthétiques – sonorité, rythme, paradoxes, hyperboles, métaphores, ... Le travail sur la créativité en classe de français permet à l'élève de créer à l'aide du langage ...

On comprend alors que l'écriture d'invention s'avère très profitable étant donné qu'elle provoque souvent l'intérêt des apprenants et sollicite leur créativité : en se référant essentiellement à leurs expériences, à leurs pensées et à leurs états d'esprit, ils s'expriment dans des registres diversifiés. C'est leur subjectivité qui est valorisée car ils sont, avant tout, la première source d'imagination et de création de productions écrites originales. Pour bien illustrer ces activités d'écriture originales, Amor Séoud (1997 :180-181) cite trois exemples de situations que nous reprenons dans le tableau ci-dessous :

Suppressions	Modifications ; que se passerait-il si	Scénarios futuristes : qu'arriverait-il si ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supposez que personne n'ait inventé les souliers ; comment serait le monde ?</li> <li>- Supprimez les chaises et l'envie de s'asseoir : quelles en seraient les conséquences ?</li> <li>- On interdit toute nouvelle invention</li> <li>- Les U.S.A sont rayés du monde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On multipliait par dix le prix des lessives ?</li> <li>- On faisait payer l'eau au prix de l'alcool ?</li> <li>- On assurait la gratuité des produits alimentaires ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On parvenait à dispenser l'homme de dormir ?</li> <li>- Tous les gens devenaient sourds ?</li> <li>- On découvrait que les matières plastiques sont nuisibles à la santé ?</li> </ul>

**Tableau 04. Exemples d'activités créatives**

Il importe d'ajouter que ce type d'écriture offre le privilège aux apprenants d'être dans la peau des auteurs pour expérimenter effectivement l'écriture vue sous l'œil de la créativité et de l'originalité, ce qui désacralise le rapport à l'écriture littéraire et permet une meilleure exploration des possibilités du langage écrit : « *l'écriture créative, parce qu'elle libère l'expressivité de l'élève, devient alors facteur de motivation dans l'apprentissage de la langue* » (Falardeau et Fiset, 2009 :30-31).

Afin de valoriser, l'expressivité des scripteurs, il est important de donner à leurs textes d'autres publics par le biais de lectures oralisées lors des manifestations scolaires, des affichages dans les journaux scolaires ou par la voie de publication électronique sur les blogs et les réseaux sociaux pour encourager toute initiative d'écriture créative.

### **III. La production écrite des récits**

Les travaux qui ont été conduit au cours de ces dernières décennies sur la production des récits sont foisonnants. Sur le plan théorique et pratique, les deux approches cognitives et psycholinguistique ont apporté un éclairage fort intéressant sur le processus scriptural, notamment en milieu scolaire : la première vise à étudier les opérations qui s'effectuent chez l'apprenant pour récupérer et organiser les idées et les évènements de l'histoire qu'il souhaite raconter alors que la seconde se préoccupe de l'analyse des opérations de cohérence textuelle et de la gestion des marques linguistiques qui s'y attachent. Généralement, les chercheurs s'appuient sur l'une de ces



deux approches pour étayer leurs réflexions. A titre indicatif, nous citons Hayes et Flower qui se tiennent à la théorie cognitiviste alors que Garrett privilégie de développer ses travaux sur la base de la psycholinguistique.

Pour le modèle d'Hayes et Flower (1980), l'écriture se fonde sur les interrelations entre différentes activités cognitives intervenant au cours de la production écrite. Cette théorie se base sur une démarche de résolution de problèmes qui tient compte de ces trois dimensions principales :

- Le contexte de la tâche où sont soulevées des questions telles que : pour qui écrit-on ? Pour quel but ? De quoi doit-on parler ? ...
- Les connaissances enregistrées dans la mémoire à long terme du scripteur. Ce sont des connaissances conceptuelles (relatives au thème), linguistiques/rhétoriques (plans d'écriture, types de textes, conventions socioculturelles...) et situationnelles (relatives principalement au destinataire).
- Les processus d'écriture qui comprennent trois sortes d'opérations, à savoir la planification (récupération et sélection des idées dans sa mémoire à long terme), la mise en texte et la révision (retour sur le texte et mise au point).

Quant au modèle psycholinguistique de Garrett (1984), il s'attache à la production des mots et des phrases et aux liens qui s'établissent entre la compréhension d'une part et la production de l'autre part. Garrett étudie l'élaboration conceptuelle du message et sa transposition en formes linguistiques. Selon lui, la construction de ces formes passe d'une représentation mentale à laquelle sont associés des éléments syntaxiques à la production d'un message articulé par le producteur à l'intention du destinataire.

Constatant que les deux modèles appliqués séparément présentent des lacunes, Michel Fayol se propose de les combiner dans une seule approche qui met en relation les deux modèles de production écrite. Son modèle est spécifique à la rédaction des récits ; « *une synthèse de ces deux approches n'est réalisable que sur un type de texte particulier pour lequel on dispose d'un éventail suffisant de recherche : le récit* » (Fayol, 1985 : 132). Il s'intéresse particulièrement aux aspects relatifs à la production écrite du récit auxquels la didactique doit prêter attention. Ces aspects sont d'ordre conceptuel, linguistique/textuel et relatif aussi à l'articulation oral/écrit.

### **III.1. Les aspects conceptuels**

Ils concernent les tâches qui président l'organisation des faits à raconter. Puisque le récit se définit selon Labov comme « *une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'évènements (supposés) réels une suite identiques de propositions verbales* » (Labov, 1978 : 295-296). Cela implique évidemment que l'apprenant doit mettre en œuvre un ensemble d'opérations cognitives pour gérer son activité d'écriture : il doit d'abord récupérer des évènements enregistrés dans sa mémoire puis en sélectionner celui qui mérite d'être relaté. D'après Fayol (1996 : 134-135), cette sélection obéit à trois sortes de paramètres.

#### **III.1.1. Connaissances sur le sujet d'écriture**

Il s'agit de disposer d'assez de connaissances sur l'univers ou le monde dans lequel s'inscrit le sujet d'écriture, c'est-à-dire que pour écrire, le producteur doit avoir une connaissance préalable d'un script qui est « *un schéma cognitif représentant une séquence d'évènements ou d'actions intervenant fréquemment dans la vie quotidienne* » (Dennhiere et Baudet, 1992 : 111). Souvent, les enfants acquièrent précocement les scripts dont le nombre s'accroît au gré des expériences nouvelles. Au fur et à mesure que l'enfant multiplie et diversifie ses scripts, il sera de plus en plus conscient du caractère singulier et novateur que doit avoir l'évènement à raconter en classe par opposition aux scripts à déroulement ordinaire voire banal. L'évènement se caractérise avant tout par l'introduction d'éléments inattendus.

Dans une situation d'écriture, l'enseignant doit donc prendre en compte que la durée de pré-écriture varie selon que le sujet de la production porte sur un évènement ordinaire ou inattendu car dans ce dernier cas, l'étudiant est censé effectuer plus d'opérations cognitives. Par conséquent, il aurait besoin de suffisamment de temps pour rédiger son texte.

#### **III.1.2. Les données socioculturelles**

Le deuxième paramètre correspond à ce qui mérite d'être raconté en fonction des données socioculturelles qui déterminent l'utilité ou la futilité de l'évènement par rapport à la communauté culturelle de l'étudiant. A titre indicatif, nous dirons que certains thèmes qui paraissent aux yeux des membres d'une société donnée banals suscitent un engouement chez d'autres populations.

### III.1.3. La connaissance conceptuelle

Le troisième paramètre a trait à l'évaluation de la connaissance conceptuelle par rapport au système de valeur du destinataire. Contrairement à l'oral où le narrateur se permet d'ajuster permanemment sa narration dépendamment des interactions à chaud du récepteur, à l'écrit l'étudiant se représente un destinataire fictif de son récit. Les conditions d'énonciation caractéristiques de la seconde situation n'autorisent pas comme dans le premier cas un réajustement de son discours ou un feed-back avec le récepteur. C'est pour cette raison qu'il est primordial dans les situations d'intégration proposées aux apprenants pour écrire un récit en classe que la situation de communication soit le plus possible précise. Elle doit englober toutes les indications nécessaires à la compréhension du contexte d'énonciation : à qui écrit-on ? Pour quel but ? A quelle occasion ? ...

Après avoir sélectionné l'évènement digne d'être relaté selon la connaissance du déroulement habituel des scripts et en prenant en compte le contexte d'énonciation, le scripteur passe alors à la narration de l'évènement, fictif soit-il ou réel. Il le décompose ainsi en des composantes inscrites dans une chronologie causale des faits en respectant les différentes phases de structuration du texte narratif.

En effet, du maintien en mémoire des différentes composantes du récit à leur transposition, l'élaboration de la trame narrative diffère selon qu'on travaille avec un public plus ou moins adulte ou au contraire débutant. Tandis que l'enfant fait plusieurs pauses au cours de la narration parce qu'il récupère à chaque fois une composante de l'histoire avant de la transcrire en continuant à effectuer la même opération jusqu'à la situation finale, l'adulte reconstitue toutes les composantes narratives puis passe à la rédaction.

De ce fait, les stratégies de production mises en œuvre par les apprenants débutants reposent sur une association successive des évènements et une liaison automatique des propositions sans une unité thématique globale. Cette difficulté est ressentie chez les enfants quand ils veulent organiser une représentation cohérente des faits comme en témoigne Michel Fayol (1997: 136) : « *les enfants jeunes ne savent pas construire une représentation cohérente d'un évènement. Dès lors, leur modalité de production reflèterait la faiblesse de cette capacité d'organisation des faits* ». C'est pourquoi, il est important que les consignes d'écriture conçues par les enseignants et les

concepteurs des manuels scolaires soient élaborées de telle sorte qu'elles prennent en considération de telles contraintes.

### **III.2. Les aspects linguistiques et textuels**

Ils sont relatifs aux opérations de choix lexicaux gérés par le scripteur et à leur organisation séquentielle en des chaînes prédicatives. Lors de cette activité se pose le problème de linéarisation, autrement dit, pour assurer une organisation cognitive et sémantique qui n'est pas de nature linéaire à une autre de type langagier nécessairement linéaire, le producteur de récit met en corrélation une succession chronologico-causale avec un enchaînement des propositions du texte. A ce stade de mise en relation, Michel Foyol (1997 : 138) souligne que deux contraintes se manifestent ;

- Il faut que les textes s'articulent au contexte pour que le récit soit ancré dans la situation d'énonciation.
- Les énoncés doivent s'articuler les uns aux autres afin d'assurer l'unité thématique du récit.

En vue de respecter ces deux contraintes, de nombreuses marques sont mises en œuvre à l'instar de l'ancrage du récit et de l'emploi des formes verbales, de la ponctuation et des connecteurs logiques.

Tout d'abord, l'ancrage du récit nécessite une cohésion textuelle du récit. Afin d'y arriver, l'apprenant s'entraîne à effectuer des renvois à ce qui a été déjà dit tout en maintenant le thème initial de son récit. Pour ce faire, la maîtrise des techniques et des procédés de référenciation s'avère déterminante. Marc Souchon et Marie-Claude Albert (2000 : 83-86) distinguent deux opérations fondamentales qui méritent de faire l'objet d'enseignement dans un projet qui ambitionne à produire des textes narratifs. Ce sont les opérations de référence et de coréférence.

En effet, la référence consiste en le lien que tisse le scripteur dans son texte avec le monde alors que la coréférence est la manière de reprendre un référent par des termes dans le texte. Si dans les récits non littéraires, la mise en relation d'un objet du monde avec un signe linguistique passe par leur dénomination et leur désignation, la connaissance des personnes et des objets faisant partie de l'univers fictionnel n'est pas une condition pour comprendre le récit littéraire. Il appartient au narrateur de créer son propre monde constitué d'éléments imaginaires ou inspirés de la vie quotidienne comme

le laissent entendre ces propos : « *dans un texte de fiction, la référence étant construite par le scripteur, elle n'implique pas, chez le lecteur, une connaissance préalable de la personne dénommée. D'ailleurs, en littérature, on ne parlera pas de personne mais de personnage* » (Souchon et Albert, 2000 : 85).

Parallèlement aux opérations de référence, on trouve les opérations de coréférence. Ce sont les procédés employés par le producteur pour substituer les termes de dénomination par d'autres mots. Ils sont répertoriés en deux catégories, à savoir les reprises lexicales et les reprises pronominales. Pour les premières, elles « *contribuent à la fois à la cohésion et à la progression du texte, sont [les reprises lexicales] en général assurées par des synonymes ou parasyonymes, tantôt par des hyperonymes du référent* » (Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1990 :72). Quant aux reprises pronominales, elles sont identifiables dans le contexte où elles apparaissent et renvoient explicitement à un référent que l'on peut reconnaître grâce aux marques de genre et de nombre. L'apprentissage des anaphores est si fructueux parce qu'il permet à l'apprenant de progresser dans son récit dans un continuum et dans une cohérence remarquables.

L'autre aspect linguistique qui entre en jeu dans la rédaction du récit par des apprenants est l'emploi des formes verbales appropriées. Cette habileté s'acquiert certes progressivement, mais il est possible de sensibiliser les scripteurs en langue étrangère que cela dépend de la décomposition du récit en des parties distinctes. D'une manière générale, nous pouvons distinguer deux parties ; la première est le cadre associé à l'imparfait et au plus-que-parfait et la seconde est l'épisode (complication et résolution) où le narrateur pourra fréquemment utiliser le passé simple ou le présent de narration.

En plus du bon usage des temps dans le récit, celui-ci est aussi ponctué et ses parties sont liées les unes aux autres par des connecteurs logiques et chronologiques. Ainsi, la linéarisation se structure sur le plan linguistique sur la base des liaisons inter-événementielles et se signale par des marques de surface. A partir de ces liaisons, Michel Fayol (1997 : 145-147) met en évidence cinq catégories de faits observés à partir de ses analyses des copies d'élèves :

- Chez les étudiants adultes, les signes de ponctuation apparaissent éminemment au niveau des coupures inter-événementielles les plus fortes.

- Le même principe est suivi par des apprenants débutants qui ponctuent leurs récits aux frontières inter-épisodiques bien qu'ils ne maîtrisent pas encore tous les signes de ponctuation.
- La fréquence des marques de ponctuation varie progressivement en fonction de l'intensité des coupures événementielles : par exemple, les points dominent largement le cadre alors que les virgules foisonnent dans les épisodes.
- Quand l'enchaînement des faits est bien compris par les apprenants, les connecteurs sont utilisés d'une façon pertinente.
- Les connecteurs et la ponctuation interagissent dans une même logique fonctionnelle. Par exemple, certains connecteurs incitent à l'emploi de marques de ponctuation particulières.

Sensibiliser les enseignants de langue étrangère à ces phénomènes les aide à comprendre comment se construit sur le plan linguistique et textuel un récit et leur facilite l'élaboration de séquences pédagogiques structurées et théoriquement solides. De même, saisir les changements qui s'opèrent au niveau de l'acte scriptural tout au long de l'apprentissage permet d'adapter son enseignement au niveau cognitif et aux capacités de ses apprenants.

### **III.3. Articulation orale et transcription écrite**

Il s'agit dans cette troisième catégorie d'opérations de production de récits de l'articulation à l'oral puis de la transcription à l'écrit d'une histoire déjà constituée. Cela suppose l'existence d'une mémoire temporelle dans laquelle sont stockés les constituants du récit en attendant à ce que le narrateur les réactualise et les transcrive à l'écrit pour transmettre son message au destinataire.

C'est en se basant sur le lien entre l'oral et l'écrit dans l'acte de produire un récit que Nannon (2000) considère la narration comme une interaction entre les deux modes d'expression (oral vs écrit) puisque le récit possède un fonctionnement dialogique interne marqué par une polyphonie attestée par le recours au discours rapporté employé fréquemment dans le discours narratif. Ainsi, l'impact de l'oral sur la production écrite donne lieu, d'après Quasthoff (1985), à la possibilité de trouver trois dimensions des activités narratives qui se réalisent dans l'interaction :

- L'unité narrative qui répond à la contrainte manifestée lors de la dynamique d'interaction.
- La cohérence sémantique qui intervient au moment d'une rupture dans la communication pour la maintenir.
- Les modes narratifs.

Dans le but d'illustrer les trois dimensions, Quasthoff donne l'exemple des questions et des relances lancées par l'auditeur qui s'implique ainsi à l'enchaînement global des faits et à l'assurance des deux unités thématique et sémantique de la narration. De plus, les réactions de partenaires de la communication jouent un rôle important dans la détermination du contenu narratif et de son adaptation au niveau du récepteur en multipliant les différents modes de narration.

Un des intérêts didactiques de l'articulation de l'oral et de l'écrit pour la didactique du récit est de prendre en compte les modalités de production langagière chez l'apprenant habitué à raconter oralement des histoires. Ces modalités sont généralement antérieures à l'acte scriptural. Il serait donc prolifique de prévoir une étape de pré-écriture au cours de laquelle le sujet serait discuté entre les apprenants pour les aider d'abord à verbaliser leurs idées puis à les transcrire.

## **IV. Les ateliers d'écriture**

Les ateliers d'écriture remettent en question l'enseignement traditionnel et bouleversent les pratiques scolaires d'écriture en mettant en valeur le sujet-écrivain. Nous tenterons alors de voir leurs ancrages théoriques et de déceler leurs apports sur le plan pédagogique en vue de dégager les facteurs qui leur confèrent un statut privilégié dans les recherches actuelles sur l'acte scriptural.

### **IV.1. Ancrages théoriques**

L'émergence des ateliers d'écritures comme pratique scolaire remonte à la fin des années soixante. En réalité, ils trouvent leurs origines dans deux expériences fondatrices ; « celle d'Elisabeth Bing dans l'institut médico-pédagogique de Dieulefit et celle d'Anne Roche à l'université d'Aix-en-Provence » (Lafont-Terranova, 2009 : 04). Les deux chercheuses revendiquent une rupture avec les modalités scripturales scolaires

à dominante traditionnelle et aspirent à une libération de l'écriture du joug des conventions de l'académisme esthétique.

L'ouvrage *Et je nageai jusqu'à la page* (1976) retrace le combat ardu mené par son auteure (Elisabeth Bing) à l'IMP de Dieulefit de 1969 à 1972 au profit des jeunes classés comme caractériels à cause de leurs difficultés notamment sur le plan cognitif et communicatif. Traumatisée par sa propre expérience d'écriture, Bing invente un espace ouvert à tous les apprenants qui cherchent à retrouver le désir d'écrire comme celui retrouvé dans d'autres ateliers. Marianne Alfont fait remarquer à ce propos que : « *dans les ateliers de l'IMP de Dieulefit, on disait atelier de peinture, atelier de menuiserie. Elisabeth Bing demande qu'on remplace classe de français par atelier d'écriture* » (Alfant, 1990 : 24).

La règle de base sur laquelle se tiennent les ateliers s'articule autour de la liberté d'écrire contrairement à ce qui a été couramment imposé par l'école. Se rapportant toujours à son vécu personnel, Bing nous apporte un témoignage poignant : elle dit qu'à l'école on instaure « *une écriture qui n'est pas la sienne, qui n'est pas conforme à son désir* » (Bing cité dans Boniface, 1992 :40). C'est pourquoi, pour elle, il faut que l'écriture prenne le sens d'une émancipation dont elle regrette l'absence dans les institutions étatiques de l'éducation. Ceci la pousse à rompre avec le monde de l'école et à se consacrer à l'animation d'ateliers destinés prioritairement à des adultes. Elle fonde même en 1981 une association, qui porte son nom, et qui est censée regrouper des animateurs et des amateurs de l'écriture créative provenant d'horizons disciplinaires et professionnels fort divers.

Dans sa *Lettre pour une éthique des ateliers d'écriture* Bing (2001) résume les principes sur lesquels elle s'est appuyée pour fonder sa théorie. Elle y précise qu'elle s'est fixée comme objectif prioritaire d'amener les participants « *à découvrir ou à affirmer leur propre écriture, à mettre en œuvre ce qu'un lent travail d'intériorisation révélera ou confirmera de ce qu'ils ont vraiment envie de lire* » (Bing, 2001). Dans ce cas de figure, le rôle de l'animateur se limite à celui d'un instigateur qui conduit les sujets-écrivain à extérioriser leur créativité.

A l'inverse d'Elisabeth Bing, la seconde expérience d'Anne Roche fut marquée par son ancrage dans un contexte propice à l'apprentissage pour le public scolarisé car Roche conduit ses recherches dans une institution favorisée sur le plan socioculturel. Il



s'agit de l'université d'Aix-en-Provence au sein de laquelle elle se décide à renoncer aux cours magistraux et tient son premier atelier lors d'un séminaire expérimental en octobre 1968. Elle le baptise « création poétique » et postule que tout « *étudiant en lettres a certainement une pratique (cachée sous la table) de l'écriture. Pourquoi ne pas lui permettre de la mettre sur la table* » (Roche, 1994 : 95).

En revanche, les tâtonnements des premiers ateliers n'ont pas tardé à se faire remarquer à cause de leur caractère peu structuré. Rossignol (1994 : 75) souligne que lors des premières expériences on « *lit des textes écrits à l'extérieur et on les commente un peu en désordre* ». La réticence des participants désireux de s'abstenir de lire leurs productions contraint l'animatrice à se borner aux commentaires des textes des volontaires.

C'est grâce à la découverte des activités oulipiennes en 1971-1972 que les ateliers prennent un nouveau souffle. L'équipe s'est progressivement constituée œuvrant davantage pour la désacralisation de l'écriture par le biais d'une logique adoptant conjointement une attitude créative et critique. La démarche voit son rayonnement avec le lancement en 1971 d'une maîtrise en écriture à l'université d'Aix-en-Provence. Les étudiants ont désormais la possibilité de rédiger un recueil de poèmes, un roman ou rarement une pièce théâtrale. Au lieu d'analyser la fiction romanesque des écrivains, l'étudiant est appelé à faire « *un autocommentaire sur la genèse de son texte, les obstacles rencontrés, les phases d'élaboration, le rôle des feedbacks éventuels en groupe, etc.* » (Roche, 1994 : 96).

A ce stade se dessinent les positions du groupe d'Aix qui affiche clairement sa perception à l'égard de l'écriture. Celle-ci n'est plus vue comme une pratique réservée aux talentueux mais une activité accessible à tous les élèves ayant le désir d'écrire mais n'arrivent pas à commencer et qui éprouvent des difficultés à passer à l'acte. Les ateliers s'adressent aussi à tous « *ceux qui croient que l'écriture, « ce n'est pas pour eux», que c'est pour les bons élèves, les premiers de la classe* » (Roche, Guiguet et Voltz, 2006 : 1-2).

Ce positionnement de désacraliser le processus scriptural commun aux deux expériences fondatrices des ateliers d'écriture a été en réalité alimenté par des convictions inspirées de plusieurs courants. En vue de déterminer les multiples influences ayant un impact indéniable sur le développement des ateliers, Terranova

(2009) reprend, en moyennant quelques modifications, les sous-titres d'un chapitre de Rossignol (1996 : 21-51) dans lequel il livre une réflexion à propos des influences sur les fondateurs.

En effet, la première influence a été exercée par les ateliers américains appelés « Creative Writing Workshop » ou « Creative Writing Course » adoptés à l'université d'Iowa dès 1897. Cette chaire commence à délivrer des diplômes en la matière à partir de 1931. Les premiers ateliers sont caractérisés par Boniface (1992 :199) comme étant « *des ateliers de lecture* » dans la mesure où ils se consacrent à lire des textes produits en dehors de la classe. Les ateliers français les rejoignent dans la favorisation de la lecture publique opposée à la pratique scolaire régnante où le texte est adressé à un seul lecteur : le professeur. L'impact des ateliers américains sur ceux français est également perceptible dans ces propos d'Anne Roche (1994 :95) : « *à partir d'octobre 1968, à la fois sur le modèle de Creative Writing (...) et sur l'inspiration de la pédagogie de Freinet, je proposai à l'université un module d'enseignement intitulé création poétique* ».

Ces déclarations reviennent à dire que les ateliers d'écriture se nourrissent énormément de ceux américains et se réfèrent également au domaine de la pédagogie de Freinet. Ce dernier a dû faire face à des élèves déstabilisés après le désastre engendré par la Première Guerre Mondiale. Dans ces circonstances contraignantes, l'instituteur Célestin Freinet tente de motiver ses élèves malgré le contexte dur de son travail dans des classes dépourvues de moyens. Il s'inspire principalement de l'Ecole Active de Ferrière (1922) qui replace l'apprenant au cœur de la construction des savoirs. Ce que l'on retient souvent de la nouvelle pédagogie de Freinet, c'est son invention du « *texte libre* » appelé ainsi puisque tout pourrait y être écrit à partir des histoires personnelles des enfants. A la suite de Clanché (1988), Yves Reuter (1997 :24) établit cinq invariants du texte libre que l'on énumère dans les points suivants :

Le texte libre « n'est pas isolé mais mis en relation avec d'autres pratiques d'expression (musique, dessin, ...) [...] il repose sur des outils spécifiques (de reproduction, de conservation, de transmission, ...) [...] il est considéré comme une pratique de communication, avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue [...] il n'est pas noté [...] il s'agit enfin d'une pratique parmi de nombreuses autres pratiques scripturales au sein de la classe.

Toutes ces caractéristiques ont prodigué au texte libre un statut privilégié en classe et ont engagé une véritable réflexion sur une écriture centrée sur le sujet-écrivain

et sur le rôle de l'enseignant en sa qualité de simple animateur. L'écho de cette position d'envisager l'écrit sur les pionniers des deux mouvements du Nouveau Roman et du Surréalisme est non négligeable. Chacune de ces deux écoles littéraires a ensuite apporté aux ateliers une nouvelle vision de l'écriture : elle ne relève plus du don mais plutôt de « la fabrication ». Cette nouvelle notion est la résultante de cette attitude des nouveaux romanciers pour qui « *l'écriture est un faire plutôt qu'un dire* » (Rossignol I. 1994 : 36). La même idée est reprise par les surréalistes mais sous le terme de « bricolage ». Les convergences entre les théories du Nouveau Roman et les ateliers d'écriture sont mises au point par Ricardou (1989 : 112-113) qui atteste que : « *le dire, pour l'essentiel [...] se fabrique dans le produire* ».

L'approche selon laquelle l'accent est mis sur le faire se retrouve dans les activités scripturales oulipiennes dont l'influence sur les ateliers d'écriture est remarquable au point de vue de Lafont Terranova (2009 :28) qui souligne à cet effet que :

L'Oulipo a un double statut dans le mouvement des ateliers. D'un côté, en tant que mouvement littéraire, ses idées ont exercé une grande influence sur nombre de fondateurs et d'animateurs d'ateliers en France. De l'autre côté, à partir de 1976, les oulipiens ont commencé à organiser et à animer des stages d'écriture.

Au cours de leurs stages, les Oulipiens mettent en place une pratique de l'écriture axée sur les contraintes selon lesquelles la littérature est alliée aux mathématiques et l'invention fictionnelle est combinée avec une systématisation des possibilités structurales. La part importante accordée par les Oulipiens à la lecture et à la réécriture croise les apports des théories de l'intertextualité comme nous le montre André (1989 : 212) : « *ce tourniquet entre la lecture des textes de l'héritage est constitutif de l'atelier de création littéraire* ».

Étant convaincu qu'un texte s'écrit dans l'interaction avec d'autres textes, les fondateurs des ateliers français ont puisé dans d'autres cultures des formes littéraires étrangères comme le haïku japonais. Celui-ci est classé parmi les exercices à encourager dans les ateliers par Roche, Guiguet et Voltz (1998 : 110) qui le définissent comme étant des « *petits poèmes japonais de trois vers libres, parfois cinq, jamais plus* ». Les Haïku décrivent le plus souvent un moment de pensée, de bonheur ou de mélancolie qui traverse l'esprit à un moment donné.

## IV.2. L'apport des ateliers d'écriture

Les effets des ateliers d'écriture reflètent largement leur impact sur les sujets-écrivains ainsi que sur les textes qu'ils produisent comme le laisse explicitement entendre Rossignol (1994 : 468) quand il affirme que « *les effets de l'atelier sont donc multiples. De fait, ils concernent aussi bien l'écrivain que l'écriture* ».

Du point de vue du scripteur, il est à constater que celui-ci s'initie à la prise du recul par rapport à son texte dans une démarche d'autoréflexion puisque l'atelier semble, pour Lafont (1999 : 542) comme étant « *une aide pour mettre une distance entre les scripteurs et leur pratique d'écriture d'une part, entre ces derniers et les textes qu'ils produisent d'autre part* ». En fait, la mise à distance du scripteur vis-à-vis de sa pratique scripturale et de son texte produit s'avère importante pour retravailler le texte par l'intermédiaire de lectures orales publiques suivies par des commentaires et des jugements esthétiques.

L'intérêt majeur de ces confrontations est double, d'une part elles aident l'apprenant à se débarrasser de ses angoisses face au sujet de production et de l'autre part elles le conduisent vers une acquisition d'une confiance en ses capacités scripturales. Dans ce contexte, l'atelier d'écriture n'apparaît pas seulement comme une occasion propice à l'encouragement du processus d'écriture mais aussi un lieu favorable à la construction collective des savoirs dans une optique d'entraide et de coopération. Ce constat est dressé par Guibert (2003 :47) qui avoue que « *les participants s'aident mutuellement pour que personne ne reste en difficulté* ».

Ce que l'atelier pourrait en outre apporter comme bénéfice au groupe, c'est la modification des représentations que ses membres se font de l'écriture. En enchaînant les participations, en multipliant les productions et en s'impliquant vivement dans les échanges oraux, le sujet démystifierait l'écrit et le percevrait comme un acte que l'on peut apprendre et/ou enseigner. Ce bouleversement dans les attitudes des apprenants est attesté par Oriol-Boyer (Boyer cité par Penloup, 1990 : 20) pour qui « *admettre le principe d'un atelier d'écriture, c'est prendre le risque d'au moins une hypothèse, monstrueuse peut-être pour certains. Celle-ci : l'écriture est une discipline susceptible d'être enseignée elle aussi* ». L'écriture peut faire donc comme toutes les autres disciplines, l'objet d'un enseignement explicite et structuré.

Par ailleurs, l'apport pédagogique des ateliers d'écriture se manifesterait également au niveau des textes qui s'y écrivent. La réponse qu'ils apportent aux problèmes rédactionnels soulevés en contexte scolaire réside dans la nécessité de dépasser la vision réductrice selon laquelle le texte est régi par des règles grammaticales, orthographiques, lexicales... auxquels toute l'attention doit être accordée pour se focaliser beaucoup plus sur la syntaxe textuelle et l'énonciation. L'enjeu est donc d'ordre pragmatique puisque le niveau global du texte l'emporte sur le niveau phrastique. Ainsi, les animateurs encouragent la production de textes qui tiennent compte des enjeux communicatifs et mettent en place des activités qui développent les compétences métatextuelles des scripteurs.

Notons enfin que pour que tous les enjeux précités soient effectivement concrétisés au sein de la classe de langue, Eva Kavian (2007 :33) propose l'organisation des ateliers selon une progression qui englobe l'ensemble des objectifs que nous venons d'énumérer. En effet, elle schématise le parcours d'un atelier en déterminant les phases suivantes :

1. Déblocage, réassurance, entrée dans la fiction ;
2. Déploiement de l'imaginaire ;
3. Les outils de la narration, les outils de lecture et de retravail ;
4. Mise en projet, écrits plus long, plus élaborés (nouvelle, roman...).

Ces étapes correspondent bien aux ateliers d'écritures à enjeux littéraires puisque la part accordée à la fiction, à l'imaginaire et aux formes d'écriture littéraire est prépondérante.

### **IV.3. Typologie des ateliers**

Les grandes tendances qui ont marqué l'histoire des ateliers d'écriture se diversifient et se multiplient au gré des recherches effectuées tant en littérature qu'en didactique. Le regroupement de ces tendances en quatre grandes familles se veut une tentative menée par Eva Kavian (2007) pour les répertorier et les catégoriser à des fins pédagogiques. En effet, elle dégage quatre types d'ateliers à savoir les ateliers récréatifs, les ateliers de développement personnel, les ateliers à objectifs sociaux et les ateliers littéraires. Dans les lignes qui suivent nous apportons des explications relatives à chacun de ces quatre types.

### **IV.3.1. Les ateliers récréatifs**

L'objectif principal de ces ateliers est la mise en place de séances périodiques au cours desquelles l'écriture est envisagée comme le moyen de s'amuser et de se retrouver lors des rencontres créatives. Le principe de ces ateliers est de considérer les jeux comme une clé pour la découverte du monde de l'écrit et pour progresser dans ses pratiques scripturales. Cela passe dans une atmosphère de convivialité et de réceptivité.

### **IV.3.2. Les ateliers de développement personnel**

La spécificité de ces ateliers est de conduire progressivement les scripteurs vers la découverte de leurs capacités communicatives afin de développer leur estime en soi. Ce même objectif est fortement poursuivi par le Centre Interculturel de Communication, Langues et Orientation Pédagogique (CICLOP) dont les adeptes affirment que « *l'écriture est au service du développement personnel* » (Lafont-Terranova, 1999 : 36). Pour eux, l'atelier d'écriture favorise prioritairement la spontanéité de l'expression à partir d'un déclencheur (mot, expression, situation...) proposé au groupe par l'animateur ou par n'importe quel autre participant. Pour plus de liberté, ni les lectures obligatoires des textes produits ni les réactions sont recommandées. Le projet du CICLOP ne s'inscrit pas dans aucune progression préalable ; chacun est libre de venir à l'atelier comme et quand il retrouve la vraie envie d'écrire.

### **IV.3.3. Les ateliers à objectifs sociaux**

Ce sont des ateliers menés généralement dans des contextes particuliers où l'attention est focalisée sur l'intégration sociale des participants. Cette orientation implique la prise en compte de la dynamique du groupe et des interactions entre les communicants. Il n'est pas question ici de s'intéresser aux textes, à leur esthétique et aux règles de leur écriture mais de valoriser les échanges d'idées dans des situations précises. Les effets thérapeutiques de la communication aident les sujets à surmonter leurs difficultés d'expression dans la vie réelle, à prendre la parole en public et à donner leurs visions et leurs points de vue sur des sujets donnés.

### **IV.3.4. Les ateliers d'écriture littéraire**

Ils mettent en avant une écriture axée sur la créativité, la narration et la fiction. Selon Eva Kavian (2007), l'atelier d'écriture de type littéraire se met en œuvre tout d'abord à partir d'une proposition d'écriture privilégiant un enjeu littéraire, à savoir le

déclenchement du désir d'écrire. Quand chacun retrouve ce désir, il passe à l'écriture proprement dite pour transcrire ses idées et les transformer en texte cohérent et significatif. Vient ensuite la lecture des textes produits suivie par des commentaires des autres participants et de l'animateur.

Envisagée de la sorte, l'atelier d'écriture littéraire est pour Eva Kavian (2007 : 23) « *un lieu d'expérimentation, d'échanges, et vise à construire l'espace de l'écriture solitaire. Il s'agit d'aller vers l'inconnu que chacun porte en lui, vers l'Autre en soi qui parle dans le texte* ». Dans ce sens, expérimenter l'écriture littéraire, c'est en quelque sorte une invitation pour aborder le processus littéraire sous l'angle de la faisabilité loin des savoirs figés représentés dans les ouvrages théoriques de la littérature.

La classification des ateliers en quatre catégories établie par l'animatrice Eva Kavian est basée sur l'objectif assigné à chaque atelier. C'est en fonction de la fin que l'on peut atteindre suite à l'acte d'écrire que l'on classe l'atelier dans telle ou telle catégorie. Ecrire pour s'amuser, pour travailler sur soi-même, pour s'intégrer à la société ou encore pour accéder à la littérature sont autant d'objectifs que les sujets-écrivains pourraient atteindre.

## **Conclusion**

Au cours de ce chapitre, nous avons tenu à apporter un éclaircissement d'ordre théorique sur les spécificités du processus scriptural engagé à visées didactiques. Notre objectif étant de montrer comment amener l'étudiant de langue à faire face à son insécurité scripturale, s'il l'on reprend le terme employé par Dabène (1987), nous nous sommes préoccupé de mettre la lumière sur les leviers sur lesquels il faudrait s'appuyer.

Une des suggestions qui semble susceptible d'apporter ses fruits et de fournir une réponse partielle à la problématique réside, à notre sens, dans l'articulation entre la lecture littéraire et l'écriture. Tenir compte de ce lien étroit démontré par les recherches récentes en didactique, c'est vouloir, en quelque sorte, construire un plan d'apprentissage efficace qui se démarque par sa vision assez globale à la littérature puisqu'on la détache du regard simpliste qui la réduit au simple fait de lire. Si, au contraire, on s'oriente vers l'angle du faire, une gamme de piste s'ouvrira à nous. A titre illustratif, nous citons les activités critiques, récréatives et créatives qui tendent à

rapprocher les deux actes de lire et d'écrire dans une même logique d'enseignement de la littérature.

Puisque le récit présente un genre littéraire particulier, nous nous sommes proposé d'examiner de plus près les dimensions conceptuelles, linguistiques et textuelles qui se rattachent à son écriture. A cet égard, le modèle développé par Michel Fayol nous semble solide sur le plan théorique et pourrait faire l'objet d'exploitation pédagogique.

Au final, nous nous sommes attelé à présenter quelques principes directeurs des ateliers d'écriture dont l'apport pédagogique est la contribution au développement des performances langagières des apprenants. Ils attirent actuellement un large public et s'approprient bien à une démarche de didactisation de la littérature centrée sur le sujet-écrivain et conforme à la théorie de l'esthétique de la réception si mise en avant par les didacticiens.

Tout au long des quatre chapitres précédents, nous nous sommes proposé d'aborder la question de la lecture littéraire sous plusieurs angles afin de pouvoir entamer notre expérimentation dont les fondements seront explicités dans ce qui suit.



**CHAPITRE V : CADRE ET  
CHOIX  
METHODOLOGIQUES**

## **Introduction**

Le cinquième chapitre s'attache à présenter le cadre méthodologique de notre recherche en mettant en évidence les choix et les options sélectionnés en fonction de nos objectifs et des spécificités intrinsèques à notre objet de recherche.

Cependant, avant de nous lancer dans notre expérimentation proprement dite, il importe a priori de circonscrire le problème de recherche avec tout ce qu'il implique comme hypothèses générales et spécifiques nécessaires à l'entreprise de toute démarche scientifique. Ainsi, la scientificité en didactique des langues-cultures implique plusieurs choix à opérer en fonction des objectifs et des visées que nous poursuivons. C'est pourquoi, ils seront explicités en des termes plus clairs pour mettre en valeur l'intérêt de notre travail.

Il sera également question d'aborder certains points inhérents à la méthode impliquée ; le type de la recherche, les outils de collecte des données, les objets d'étude ainsi que les composantes de l'expérimentation seront traités dans ce volet.

Pour apporter plus de précision et de clarté méthodologique à notre recherche, nous tenterons de décrire quelques éléments relatifs au contexte de sa production. Il s'agit notamment du contexte institutionnel relatif au lieu de l'expérience et à la population qui l'a subie.

## **I. Questions de recherche**

Le défi que doit relever l'enseignement de la lecture littéraire face au renouveau pédagogique se concrétise dans son pouvoir de s'imposer comme une activité dynamique vouée à donner au sujet-lecteur toute son importance de telle sorte qu'il trouve les moyens pour manifester son expérience à la fois objective et subjective. Cela nous porte à croire que lire la littérature dépasse la simple transmission du patrimoine textuel et culturel aux générations et ne se limite plus aux connaissances et aux savoirs livresques, biographiques et sociaux. Dans cette logique, les textes littéraires sont appréhendés comme des documents authentiques exploités pour inciter les lecteurs à formuler un jugement esthétique et critique à propos des réalités auxquelles ils sont confrontés tout en acceptant la possibilité de transformer leurs attitudes et leurs visions du monde.

Ainsi, l'enseignement de la littérature a tout l'intérêt de se donner pour objectif d'encourager la pratique effective de la lecture littéraire par le biais du développement des aptitudes de compréhension et d'interprétation, des compétences lectorales et la bonification des capacités culturelles et langagières des étudiants.

Par ailleurs, vu qu'elle participe de manière conséquente à la construction de l'identité personnelle et culturelle du lecteur, la lecture littéraire peut être donc envisagée comme une source appréciable de culture : bien que la littérature soit marquée par une discontinuité temporelle, elle dresse des ponts pour assurer une rencontre harmonieuse avec l'Autre où qu'il soit et indépendamment de l'aire temporelle ou géographique à laquelle il appartient.

Cette rencontre du lecteur à un texte fortement imbriqué de faits socioculturels nous interpelle particulièrement pour nous pencher sur la question du rapport qu'il entretient à la littérature et à l'acte de lecture en sa qualité d'activité métacognitive mais aussi subjective et personnelle. La problématique que nous soulevons s'articule également autour de l'appropriation de la littérature par des étudiants qui, longtemps habitués, à des pratiques enseignantes axées sur le savoir de l'enseignant, trouvent peu de place pour exprimer leurs points de vue.

Notre intérêt est porté plus précisément au récit en tant que genre discursif omniprésent dans les manuels et les méthodes d'apprentissage du français et très influent sur les pratiques scolaires et extrascolaires des étudiants. Un tel engouement est justifié par le fait que le récit est considéré comme étant « *une forme culturelle si répandue qu'il est impossible d'imaginer que les élèves n'aient pas bénéficié d'une imprégnation préalable qui les ait aidés à se forger une représentation de ce qu'il est le récit* » (Plane, 1994 : 123). A ce propos, la prise en compte de la culture éducative des apprenants paraît comme une partie prenante qui précède toute conception de plan de formation pédagogique.

De plus, ce qui rend probablement le récit un genre scolaire très prisé serait sa structure conventionnelle et récurrente à laquelle les lecteurs sont habitués dès leur bas âge. Cela constitue un facteur important qui facilite la compréhension et la reproduction de tels textes.

Pour toutes ces considérations suscitées, la problématique de la didactisation de la lecture littéraire n'a pas cessé, ces dernières années, de faire l'objet de toutes les

attentions. Dans le contexte universitaire algérien, elle constitue une « *problématique centrale dans la formation initiale des futurs enseignants à l'Université, et dans la conception et la production des programmes et des manuels scolaires dans le système éducatif* ». (Medjahed, 2018 : 93). Dans cette optique, nos interrogations trouvent leur source dans notre volonté d'étudier les effets de l'agir enseignant et des pratiques professorales sur le développement de compétences lectorales, narratives, scripturales et communicatives chez nos étudiants.

Autre raison qui nous mène à orienter notre recherche vers la problématique de la didactisation du récit à l'université algérienne, en l'occurrence l'Ecole Normale Supérieure, est la place prépondérante qu'occupe le récit dans les programmes de formation des futurs enseignants algériens pour les préparer à enseigner cet objet d'étude très présent également dans les programmes scolaires conçus par le Ministère National de l'Education.

Compte tenu de cette réalité, nous étions conduit à cerner notre problématique centrale de recherche en nous interrogeant sur les modalités didactiques et pédagogiques à mettre en place en vue de favoriser une véritable culture de lecture des récits littéraires chez les étudiants de langue française.

En fait, nous chercherons plus spécifiquement à comprendre en quoi consistent les difficultés rencontrées par ces jeunes apprenants lors de la lecture des récits afin d'y remédier et de les doter d'outils efficaces susceptibles de les former à être, non seulement de bons lecteurs mais aussi à être des professionnels aptes à faire vivre à leurs futurs élèves des expériences riches et motivantes en lecture littéraire. Cela passe, à notre sens, par une formation réfléchie et basée sur des assises théoriques et pratiques solides.

C'est dans ce contexte particulier (initier des futurs enseignants à la lecture littéraire des récits) que l'on reformule l'interrogation centrale de cette recherche en ces termes :

- **Dans quelle mesure la didactisation de la lecture littéraire du récit permet-elle aux étudiants de développer une compétence littéraire ?**

A ce questionnement, d'autres questions connexes sont à poser :

- Devant la panoplie des conceptions didactiques relatives à l'acte de lire les textes littéraires, quelle(s) lecture(s) littéraire(s) faut-il encourager dans le

milieu universitaire algérien et qui pourrait(aient) y correspondre le mieux ?

- Quelles pratiques enseignantes seraient-elles les mieux appropriées pour la lecture littéraire des récits à l'université algérienne ?
- Comment didactiser la lecture littéraire des récits en tenant compte à la fois du contexte universitaire algérien et des pratiques personnelles de lecture des étudiants ?
- Quelles modalités didactiques seraient-elles mises en place pour que la lecture littéraire des récits contribue au développement de la compétence littéraire des étudiants algériens de langue française.

Toutes ces questions nous guideront dans la réalisation et la structuration de notre thèse doctorale.

## **II. Hypothèses de recherche**

L'hypothèse peut se définir comme une concrétisation de la problématique soulevée par le chercheur. Elle tient un rôle primordial dans l'opération de prédiction pour prouver le bien-fondé de toute recherche menée dans n'importe quelle discipline. Même si elle est infirmée au cours de l'expérimentation ou de l'observation, elle est pourtant révélatrice d'un ou de plusieurs aspects d'une réalité mise à l'examen. Elle revêt alors un caractère provisoire et demeure toujours sujette à la vérification et à la remise en question. Ainsi, quelque soit la forme sous laquelle elle se présente, elle est souvent considérée comme une supposition qui conduit et oriente la recherche en question.

Dans le cas de notre thèse focalisée sur la didactisation de la lecture littéraire du récit en contexte universitaire algérien, nous avons tenté de nous interroger sur les paramètres liés à cette action en vue de déterminer les modalités facilitant le développement de compétences spécifiques chez les étudiants. A cet effet, nous émettons les hypothèses suivantes.

## **II.1. Hypothèse générale**

Didactiser la lecture littéraire du récit en prenant en compte les vrais besoins des étudiants algériens, futurs enseignants de langue française, serait une occasion pour développer leur compétence littéraire. Pour ce faire, un dispositif pédagogique conçu en prenant appui sur les observations faites en classe et les difficultés enregistrées remédierait aux lacunes notées et tendrait à aménager une place de choix au lecteur qui développerait progressivement des stratégies de lecture en adéquation avec ses spécificités et ses centres d'intérêt. A cet effet, nous prenons en compte les évolutions qui marquent les recherches et les études internationales relatives à l'activité de la lecture littéraire.

Notre dispositif axé sur la didactisation de la lecture des récits littéraires concourrait à former des sujets-lecteurs qui s'engageraient véritablement dans l'acte de lire et qui se construiraient comme pôle essentiel de l'élaboration du sens de l'œuvre. Afin d'y parvenir, les étudiants seraient initiés à une pratique réflexive de l'activité lectrice tout en étant des acteurs actifs appelés à faire surgir leurs incompréhensions, leurs ressentis et leurs impressions émergés suite à la lecture de tout récit littéraire.

Enfin, nous pensons que le groupe expérimental développerait mieux que le groupe témoin une compétence littéraire étant donné que le dispositif proposerait un apprentissage cohérent pouvant assurer une formation complète sur le plan littéraire. C'est pourquoi, les membres de ce groupe s'impliqueraient mieux dans leurs apprentissages ; ils seraient plus motivés et plus actifs étant donné qu'ils forgeraient de plus en plus des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage de la littérature.

## **II.2. Hypothèses opérationnelles**

À ce stade, l'hypothèse générale sera précisée à travers la formulation d'hypothèses opérationnelles dont le rôle est de déterminer et de délimiter les aspects et les dimensions liés à notre recherche et qui entreront en vigueur dans notre expérimentation.

### **II.2.1. Hypothèse 01**

Nous présumons tout d'abord que la didactisation de la lecture littéraire des récits permettrait aux étudiants de développer une compétence littéraire dans la mesure où ils

acquerraient des capacités lectorales : ils s'initieraient à s'impliquer dans un double processus de compréhension et d'interprétation des textes en apprenant à effectuer des opérations cognitives et intellectuelles très diverses afin de générer des significations plausibles des œuvres ou des extraits lus. De même, la lecture littéraire inciterait l'apprenant à s'entraîner à la pratique de la distanciation et/ou de la participation, ce qui signifie qu'il serait interpellé sur le plan émotionnel et rationnel. Il adopterait alors des postures différentes selon les situations auxquelles il sera exposé en mobilisant ses habiletés.

### **II.2.2. Hypothèse 02**

Nous supposons également que la didactisation de la lecture littéraire des récits ne vise pas uniquement le développement des capacités lectorales des étudiants mais tend aussi à développer leur compétence orale tant à la réception qu'en production. Il s'agit en fait de former des lecteurs capables de verbaliser leurs idées dans des situations contextualisées et de participer à des débats interprétatifs pour faire part, en groupe-classe, de leurs visions et de leurs interprétations des textes. De plus, la compréhension d'un document multimodal exige à ce que l'étudiant ait des performances particulières pour lire des récits sous plusieurs formes : filmique, médiatique ou interactif. Par ailleurs, l'intégration des TICE serait une source inestimable de motivation des apprenants et une opportunité de s'adapter aux changements socioculturels qui s'opèrent dans la société et qui se caractérisent principalement par l'intrusion massive des médias dans les pratiques culturelles quotidiennes des jeunes.

### **II.2.3. Hypothèse 03**

Outre le développement des capacités lectorales et orales des étudiants, la didactisation de la lecture littéraire des récits ambitionnerait à développer leur compétence scripturale. En effet, la complémentarité entre la lecture et l'écriture étant incontestable, il serait important de préparer le lecteur à l'acte d'écrire à travers plusieurs types d'activités pédagogiques tels que les exercices de réécriture et récréatifs. Ceux-ci offriraient dans leur ensemble la possibilité d'être un praticien actif et réflexif de la littérature qui s'approprierait les écrits des grands écrivains pour les manipuler à sa façon selon ses convictions et ses performances personnelles. De plus, le lecteur pourrait transformer ou transgresser les écrits des autres via des activités comme la parodie et le pastiche.

#### **II.2.4. Hypothèse 04**

Les valeurs culturelles et ethnographiques que véhicule tout texte littéraire inviteraient le lecteur à explorer des cultures d'horizons divers et à être en contact avec des mœurs pouvant s'inscrire dans sa propre culture ou être rattachées à des univers et à des communautés étrangers. Cette réalité nous pousse à croire que didactiser la lecture littéraire des récits permettrait de développer la compétence interculturelle des étudiants qui s'imprèneraient des faits culturels présentés par les écrivains pour apprendre à décoder les implicites, à déduire les inédits, à établir des liens entre les cultures et à s'exprimer à propos de questions culturelles.

#### **II.2.5. Hypothèse 05**

Le développement des compétences lectorale, orale, scripturale et interculturelle des étudiants suppose la mise en place de nouvelles modalités didactiques qui ne soient pas axées exclusivement sur la pratique des questionnaires de compréhension comme unique démarche d'accès aux sens des textes.

Pour vérifier nos hypothèses, nous nous appuyerons sur l'analyse qualitative comparée dont les principes seront explicités dans ce qui va suivre.

### **III. Objectifs de la recherche**

Pour présenter les objectifs de notre recherche, nous distinguons l'objectif général des objectifs spécifiques.

#### **III.1. Objectif général**

Par le biais de cette thèse, nous visons à contribuer à tracer les contours d'une didactique d'une lecture littéraire du récit à des multiples finalités notamment communicatives. En outre, notre but étant d'établir un rapport harmonieux des étudiants à la lecture littéraire en dépit de leur hétérogénéité sur le plan cognitif, social et culturel, une prise en compte du sujet lecteur est mise en avant conformément aux apports des théories de la réception qui le perçoivent comme étant l'instance dynamique de production des sens des textes. A cet effet, Amor Séoud souligne que : « *désormais le regard portera sur l'apprenant comme lecteur- ce qui signifie qu'en littérature, à*



*l'instar de ce qui se passe dans d'autres didactiques, ledit apprenant sera bel et bien au centre de la démarche » (Séoud, 1997 : 66).*

Ceci dit, nous dirons que l'objectif général escompté de cette recherche sera le développement de la compétence littéraire des étudiants de français inscrits en deuxième année en misant sur la didactisation des récits. Pour y parvenir, nous avons tenté d'élaborer un dispositif basé sur des hypothèses théoriques et appuyé par des études et des recherches scientifiques. Il vise aussi la formation de futurs enseignants compétents en lecture littéraire en analysant la transformation de leurs compétences dans une durée déterminée (une année universitaire) et dans des situations contextualisées. Pour cette fin, un protocole de recueil de données a été mis en place dans deux contextes différents avec deux groupes d'étudiants (groupe témoin et groupe expérimental). L'interprétation des résultats obtenus et des discours des étudiants nous servirait pour juger l'utilité de l'accompagnement didactique à préconiser.

L'enjeu majeur se situe donc dans notre désir d'élucider les modalités pédagogiques susceptibles de définir les principes qui sous-tendent les pistes de lecture fondées sur l'investissement subjectif du sujet-lecteur et dans le développement de compétences communicative et interprétative dont il est capable de faire preuve. Cela passe par la réhabilitation entre la lecture stratégique et esthétique car un enseignement efficace de la littérature reposerait sur cette jonction réalisable par plusieurs pratiques comme le débat interprétatif et les cercles de lecture qui proposent des formes d'apprentissage collaboratives et transactionnelles.

### **III.2. Visées et objectifs spécifiques**

La pertinence scientifique de la présente recherche est perceptible à travers les visées qu'elle se fixe et les objectifs qu'elle cherche à atteindre. En effet, il est possible de déterminer plusieurs visées principales. La première est de nature praxéologique puisque notre recherche ne se borne pas à la description des faits ou à l'observation des phénomènes pédagogiques mais elle revêt un caractère praxéologique étant donné qu'elle se fonde foncièrement sur une expérimentation menée sur terrain (la classe de langue). Elle tend à tirer des conclusions concrètes à partir de critères scientifiques et de modes opératoires mis en place au cours de nos travaux pratiques. En effet, nous voulons dans un premier temps observer ce qui se passe chez les étudiants après l'introduction de certaines variables. Dans ce sens, nous tenons à signaler que notre

recherche expérimentale ne pointera pas seulement les dysfonctionnements constatés au niveau de l'enseignement de la littérature à l'université algérienne mais proposera des pistes d'intervention transposables dans d'autres contextes semblables.

De plus notre recherche a aussi une visée herméneutique parce qu'elle tente de comprendre et d'interpréter le phénomène étudié dans sa globalité : les difficultés, les besoins et les intérêts des étudiants sont finement analysés pour pouvoir définir les paramètres de la formation qui leur convient et afin de développer leurs compétences en lecture littéraire.

En outre, nous notons que notre étude a une visée pragmatique dans le sens où nous voudrions mettre en place des modèles conçus afin de donner lieu à des « *applications pratiques* » (Dumortier, 2007 : 23). A travers l'analyse des effets éducatifs du dispositif que nous mettrons en œuvre, nous souhaitons présenter à la communauté scientifique une démarche d'agir que les formateurs pourraient adopter et que les sujets de notre expérimentation reprendraient de façon adaptée avec leurs élèves.

En outre, nous notons la présence d'une visée socioéducative associée à notre thèse. Ainsi, nous ambitionnons à ce que notre recherche participe à motiver les étudiants en les encourageant à lire des œuvres littéraires et à les préparer à être de bons formateurs conscients des avancées de la recherche en matière de lecture littéraire pour qu'ils puissent à leur tour planifier des séquences de formation en adéquation avec leurs apprenants futurs. Toutefois, ils n'atteignent cet objectif que s'ils sont outillés sur le plan théorique et pratique et que s'ils sont eux même habitués à la pratique de la lecture littéraire selon les approches les plus efficaces. C'est pourquoi, leur offrir des modalités de réflexion et des modèles d'activités malléables et réalisables en classe leur donne un levier permettant de transmettre les valeurs qu'ils ont intégrées à l'université.

En dernier lieu notre travail a une visée socioconstructiviste ; il tient compte lors de la didactisation des récits du contexte éducatif dans lequel s'inscrit l'expérimentation et qui vise à développer les habiletés des étudiants à réaliser des tâches ensemble qui nécessitent souvent des raisonnements dialectiques. La présente recherche tend à atteindre aussi de nombreux objectifs spécifiques que nous récapitulons dans les points ci-dessous :

- Analyse et description de l'activité lectrice des étudiants du point de vue interprétatif et interactionnel à partir de récits littéraires approchés selon plusieurs pratiques d'apprentissage.
- Compréhension de l'apport des ressources socioculturelles mobilisées par les lecteurs dans la progression du processus interprétatif des textes.
- Former des praticiens réflexifs de la littérature par le biais de la mise en œuvre d'un dispositif conceptualisé en référence aux théories de la lecture littéraire, notamment celle de l'effet et de la réception, par rapport auxquelles se situent les activités d'enseignement et en se basant sur les productions langagières des sujets impliqués dans l'expérimentation.
- Aider les étudiants à comprendre et à interpréter des textes littéraires.
- Intégrer la lecture des œuvres narratives intégrales à notre dispositif pédagogique pour évaluer la qualité des interactions entre les étudiants et pour les inciter à formuler des appréciations à propos des textes lus.
- Promouvoir une approche de la littérature qui valorise la multitude des avis.

Atteindre de tels objectifs nous oblige à adopter une méthodologie de recherche qui soit en adéquation avec nos buts.

## **IV. Méthodologie de la recherche**

La méthodologie de la recherche désigne communément l'ensemble des techniques guidant le chercheur dans sa démarche scientifique. Devant la panoplie des méthodes, nous avons choisi celle de l'analyse Quali-Quantitative Comparée pour des raisons que nous justifions ci-dessous.

### **IV.1. L'Analyse Quali-Quantitative Comparée (AQQC)**

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons jugé pertinent d'adopter une méthodologie appuyée sur l'Analyse Quali-Quantitative Comparée.

Le choix d'opter pour l'analyse qualitative est motivé par sa parfaite adéquation à notre étude dans la mesure où nous voudrions nous engager dans une expérimentation en recourant à des textes et à des documents littéraires. Il sera donc utile de scruter la

qualité des supports à exploiter et la possibilité de leur didactisation en vue de développer la compétence littéraire des étudiants. En plus, cette méthode s'intéresse à des situations particulières et porte sur des groupes restreints et hétérogènes d'individus (deux groupes d'étudiants dans notre cas) afin de déceler leurs représentations vis-à-vis des actions qu'ils accomplissent. Son dessein est d'examiner en profondeur la portée des interactions, des comportements et des processus menés par les acteurs considérés. Nous nous référons à cette approche qui stipule que : « *la réalité est incertaine, diversifiée et subjective, ce qui demande une pluralité de lectures* » (Anadon, 2006 : 17). Ceci suppose la prise en considération de la dimension dialogique de l'activité humaine et reflète la multiplicité des visions des acteurs.

Christian Puren (2013) affirme que d'un point de vue épistémologique, l'analyse qualitative est la mieux indiquée pour la didactique des langues en raison des objectifs assignés à leur enseignement dans des situations scolaires où les interactions verbales sont omniprésentes en classe. Il s'inspire des travaux des deux chercheurs Michael Huberman et Matthew Miles pour proposer une intégration de leur modèle d'analyse qui se définit par son objet constitué de données empiriques recueillies à l'aide d'outils d'observation, de collecte de documents, d'enregistrement et par sa méthodologie de nature inductive qui s'articule autour de trois opérations, à savoir la condensation des données, leur présentation sous forme de matrices et l'élaboration de procédures de vérification des résultats obtenus. La pertinence de ce modèle se confirme à travers la possibilité de déboucher sur une théorisation et une conceptualisation des données recueillies.

L'analyse qualitative se trouve donc en accord avec la complexité et la multidimensionnalité du phénomène littéraire que nous nous proposons d'étudier dans le sens où « *les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est de nature interprétative* » (Savoie-Zajc, 2004 : 126). Elle se démarque par sa capacité de s'ajuster pour permettre l'étude d'objets multidimensionnels.

Les études qualitatives affichent l'ambition de généraliser leurs résultats sur d'autres cas similaires. C'est ce que certains chercheurs appellent la transférabilité (Lincoln et Guba, 1985 : 289-331), c'est-à-dire qu'il est impossible de généraliser à partir d'échantillon mais on peut transférer d'un contexte à un autre.

Bien que les productions langagières, les significations et les valeurs ne soient pas de nature métrique et ne peuvent pas être quantifiées, nous avançons que le fait de se servir des approches qualitatives n'empêche en rien de recourir aux statistiques pour étayer ses arguments : « *la recherche qualitative ne rejette pas les chiffres, ni les statistiques mais ne leur accorde pas la première place.* » (Deslauriens, 1991 : 06). La priorité est accordée à la compréhension et à l'explication de la causalité des phénomènes.

L'approche qualitative ne s'emploie pas alors seulement pour la description des faits mais elle recourt à des données chiffrées (tableaux, figures, pourcentages...) dans le but de confirmer ou d'infirmar les hypothèses préalablement émises avec le plus de précision possible. Ce recours aux statistiques fait que les études quantitatives soient réputées plus objectives et plus scientifiques.

Par ailleurs, l'analyse quantitative intervient lors du dépouillement des questionnaires et du traitement des observations faites en classe ainsi que des notes obtenues par les étudiants de chaque groupe. En effet, des questionnaires seront distribués, avant et après la mise en place du dispositif, afin de mettre la lumière sur les représentations des étudiants vis-à-vis de l'enseignement des textes littéraires ainsi que les stratégies qu'ils auront suivies pour lire les différents supports leur sont proposés.

L'approche que nous adoptons est qualitative et quantitative mais aussi comparée. Ainsi cette Analyse Quali-Quantitative Comparée (AQQC) a été lancée pour la première fois par Charles Ragin (1987) dans son ouvrage *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies* où il postule que le principe de base est l'analyse de la causalité conjoncturelle multiple à travers une comparaison établie entre plusieurs situations où il est important de « *déterminer le nombre et la nature des différents modèles de causalité qui existent parmi les cas comparables* » (Ragin cité par De Meur, Rihoux et Varone, 2004 : 138).

Selon Gisèle de Meur, Benoît Rihoux et Frédéric Varone, (2002 : 78-80) cette approche vise au moins cinq objectifs différents : résumé des données, vérification de leur cohérence, tester les théories existantes, comparer ses résultats aux hypothèses formulées et l'élaboration des conjectures, autrement dit de nouveaux éléments théoriques.

Notre choix porté sur cette façon d'analyse est justifié par les spécificités de notre recherche expérimentale qui sera menée avec deux groupes dans le but de comparer les résultats afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses initiales et de proposer finalement des éléments pratiques relatifs à l'enseignement du récit littéraire à l'université algérienne.

## **IV.2. L'observation participante**

Le choix de l'observation participante comme méthode de collecte des données est dû à notre implication dans la situation que l'on désire étudier. Nous précisons qu'historiquement le passage à ce type d'observation dite aussi directe s'est fait à la suite de la mise en question de l'observation non participante appelé distancée où le chercheur ne parvient jamais à être objectif et à se détacher complètement de ses représentations culturelles.

Ce modèle de présence en classe nous semble le mieux adapté à notre recherche expérimentale puisque nous sommes un acteur principal dans la conduite de l'expérimentation en notre qualité d'enseignant permanent à l'Ecole Normale Supérieure de Sétif. Elle nous facilite la compréhension des liens intersubjectifs entre les participants. Dans ce sens, nous soulignons plus précisément que nous avons adopté une posture d'observateur actif. Cette posture est opposée à celle d'un observateur passif. Everston et Green distinguent les deux en ces termes : « *la participation active signifie que l'observateur devient impliqué dans les événements et enregistre ces événements après qu'ils ont eu lieu. [...] l'observation participante passive signifie que l'observateur ne participe pas aux événements du milieu, mais y assiste de l'extérieur* » (Everston et Green cités par Lassard Hébert, 1996 : 103).

Notre observation a respecté sur le plan méthodologique les deux principes définis par Anne Laperrière (2009), à savoir la sélection progressive et l'itération entre l'analyse et la collecte des données. Le premier principe signifie que l'on commence l'observation par une description large de la structure et de la disposition des classes, des comportements des étudiants pour identifier les sous-groupes, les liens entre les participants, leurs manières d'agir, leurs niveaux de compréhensions... Le deuxième principe se concentre sur « *les acteurs, les situations ou les processus cruciaux dans la situation à l'étude* » (Laperrière, 2009 : 324). Nous avons tenté d'observer les comportements spécifiques à chaque participant lors des quatre séquences inscrites dans

notre dispositif afin d'analyser les démarches d'apprentissage adoptées par les étudiants dans la construction d'interprétations, le déroulement des échanges oraux, les implications des sujets lecteurs, etc.

Maurice Angers (1997 : 135-137) dénombre plusieurs avantages de l'observation participante en sciences humaines. Nous les résumons dans les points suivants :

- *La perception de la réalité immédiate* : être sur les lieux offre une vue d'ensemble au chercheur qui ne se contente pas des dires des informateurs pour fonder sa recherche mais il se fie à des constatations réelles pouvant contredire parfois les déclarations des participants qui ne se perçoivent pas convenablement.
- *La compréhension profonde des éléments* : les observations faites sur terrain sont graduellement raffinées en vue d'en dégager des données imperceptibles au premier abord.
- *L'accession à un portrait global* : une observation en situation rend compte des caractères généraux des liens tissés entre les membres d'une communauté en mettant la lumière sur leurs comportements et leurs interactions.
- *Une meilleure intégration du chercheur* : vivre à l'intérieur du groupe à étudier rend le chercheur capable d'appréhender adéquatement plusieurs éléments signifiants de la situation étudiée.
- *Une coopération facilitée par les informateurs* à qui on ne demande que d'accepter d'être observés sans leur exiger de fournir des efforts supplémentaires relatifs à leurs tâches habituelles.
- *Une situation naturelle* : la recherche réalisée en milieu naturel gagne plus de spontanéité et d'authenticité car le cadre n'a pas subi des modifications ou des réajustements pour s'adapter aux fins du chercheur.
- *Une information sans intermédiaire* : toute observation participante exige du chercheur à ce qu'il s'implique directement dans le terrain à étudier sans passer par l'intermédiaire d'autres personnes.

En somme, l'observation participante a l'avantage de recueillir des données sur les pratiques de lecture en temps réel et différé grâce aux enregistrements audio et vidéo.

### **IV.3. Procédures d'enregistrement**

Etant donné la multiplicité, le foisonnement et la complexité des données à collecter au cours de notre expérimentation, nous avons jugé opportun de recourir à des enregistrements vidéo dans le but d'être en mesure de réaliser des visionnages ultérieurs nous aidant à enrichir et à compléter régulièrement nos notes d'observation. Dans le souci de garder l'anonymat des étudiants, qui sont majoritairement des filles refusant d'être filmées de face, nous avons privilégié de placer la caméra au fond de la salle de telle sorte que les assistants soient filmés de dos et selon un plan large focalisé sur l'enseignant avec des zooms parfois sur chaque intervenant.

Pour des contraintes dictées par les choix méthodologiques opérés dans le cas de cette recherche, il a été essentiel d'enregistrer la totalité des séances enseignées avec les deux groupes pour pouvoir par la suite reconstituer les cours et analyser les interactions entre l'enseignant et les apprenants d'un côté et les apprenants entre eux de l'autre côté. Tous les enregistrements regroupés constituent notre corpus oral considéré comme étant un document authentique produit par les étudiants en situation réelle d'apprentissage de la lecture littéraire dans toutes ses dimensions. De part leurs rapports analogiques assez étroits à la réalité, les enregistrements vidéo offre une exhaustivité d'observation et permettent d'annoter diverses constatations liées aux différents aspects de la recherche.

### **IV.4. Expérimentation**

Notre expérimentation est de nature hypothético-déductive puisqu'elle émet une hypothèse initiale et cherche à la valider par la mise en place d'un protocole expérimental. Il s'agit d'une expérimentation classique définie par Maurice Angers comme « *une technique directe généralement utilisée auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directe, car le contrôle des moindres détails de la situation est une caractéristique de l'expérimentation* » (Angers, 1997 : 151). Elle englobe les éléments suivants : les variables (dépendante et indépendante), les groupes (témoin et expérimental) et les tests (pré-test et post-test).

#### **IV.4.1. Les variables**

Il est important de rappeler tout d'abord que les variables sont directement liées à un concept donné et peuvent avoir maintes valeurs. Elles désignent une relation de

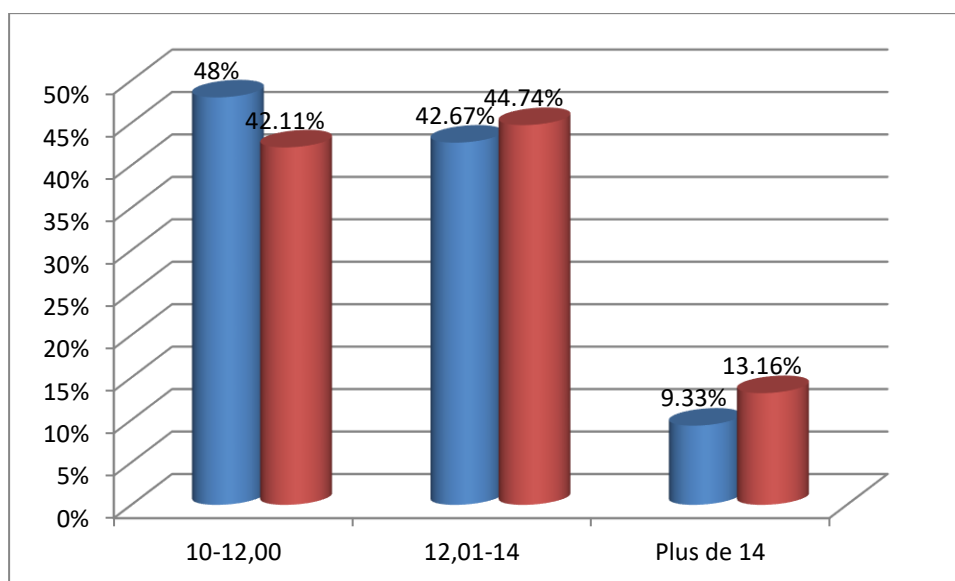


cause à effet intrinsèque au phénomène à étudier. Nous en distinguons la variable dépendante et la variable indépendante. La première dite aussi passive, conséquente ou résultante est sujette aux manipulations introduites par la variable indépendante. Elle renvoie, dans le cas de notre thèse, au niveau des étudiants en matière de lecture littéraire des récits.

La variable indépendante que l'on pourrait également appeler variable cause, antécédente, active ou encore expérimentale est souvent manipulée pour mesurer l'effet de progression sur la variable dépendante. Dans notre expérimentation, cette variable renvoie à la démarche didactique et à la pratique enseignante mises en œuvre en contexte universitaire algérien, en l'occurrence l'Ecole Normale Supérieure de Sétif, pour améliorer la compétence littéraire des lecteurs des récits. En effet, elle englobe toutes les modalités, les techniques, les supports ... utilisés pour parvenir à notre fin. Cette variable sera explicitée en des termes plus clairs lors de la description de notre dispositif.

#### **IV.4.2. Groupes expérimental et témoin**

En ce qui concerne les groupes, ils sont de deux types : le premier est expérimental (GE) car il est soumis à la variable indépendante alors que l'autre est appelé un groupe de contrôle ou témoin (GT) car il n'est pas soumis à cette variable. Les deux groupes impliqués dans notre expérimentation n'ont fait l'objet d'aucune intervention de notre part pour les former car ils sont institutionnellement constitués. Les étudiants sont inscrits en deuxième année universitaire et présentent un niveau similaire, ce qui était à la base du choix de ces deux classes. Pour le vérifier, nous avons comparé les moyennes générales, de première année, obtenues par les sujets des deux groupes. La figure suivante met en évidence les résultats de notre comparaison ;



**Figure 5. Moyennes de première année des deux groupes**

Il ressort de l'observation de la figure que les étudiants sont répartis d'une manière légitime dans les deux groupes en fonction de leur niveau comme le laissent déduire ces statistiques :

- Nous trouvons que 48% des étudiants du groupe témoin et 42,11% des sujets du groupe expérimental ont des moyennes générales comprises entre 10 et 12,00.
- Le taux des étudiants ayant un niveau moyen (entre 12,01 et 14) est estimé à 42,67% dans le groupe témoin et 44,74% dans le groupe expérimental.
- Une minorité d'étudiants des deux groupes ont de bonnes moyennes qui dépassent 14/20 ; ils constituent 9,33% de l'ensemble des étudiants du groupe témoin et 13,16% du groupe expérimental.

Ces chiffres nous révèlent un rapprochement dans le niveau des étudiants des deux groupes, ce qui indique qu'ils sont mieux appropriés à la conduite de notre expérimentation.

#### **IV.4.2.1. Etudiants de deuxième année**

Nous avons choisi de mener notre expérimentation auprès d'étudiants de français inscrits en deuxième année universitaire. Ce choix n'est pas fortuit ; cette année est sélectionnée en raison de trois critères :

- Il s'agit de l'unique année où l'on programme un module consacré entièrement au récit littéraire qui constitue l'objet central de notre recherche. Il s'agit du module d'Approche textuelle II auquel on réserve trois heures par semaine réparties en deux séances ; la première est un cours alors que la seconde est réservée aux travaux dirigés. Ceci facilite un enseignement différencié pour chaque groupe.
- Arrivés en deuxième année, les étudiants disposent déjà de pré-requis importants sur le discours narratif étudié lors de la première année dans le cadre du module Approche textuelle I. Par conséquent, il est possible d'approfondir leurs connaissances en matière de la narration en abordant des aspects plus complexes.
- Les étudiants ont été déjà initiés à la littérature au cours de leur première année. Ils sont donc, plus ou moins, habitués à la lecture littéraire.

Nous précisons que chacun de ces deux groupes comprend une trentaine d'étudiants en formation pour l'enseignement du français. Ils viennent de trois wilayas : Sétif, Jijel et Bejaia. Le groupe témoin poursuivrait un enseignement traditionnel selon le modèle de l'explication des textes à l'aide de questionnaires tandis que le groupe expérimental subirait un enseignement novateur dicté par le dispositif mis en place.

Dans le but de dresser le profil global de tous ces étudiants, nous leur avons demandé de remplir une case portant sur des renseignements généraux placée en tête du questionnaire administré au début d'année. Les informations collectées se rapportent au sexe, à l'âge, au lieu d'habitation et au niveau d'étude des parents des sujets interrogés. Elles visent à écarter toutes ces variables dans la justification des éventuels progrès des performances des étudiants du groupe expérimental.

#### **IV.4.2.2. La composante : Sexe**

De prime abord, nous présentons à travers la figure ci-après les statistiques relatives au sexe des interrogés.

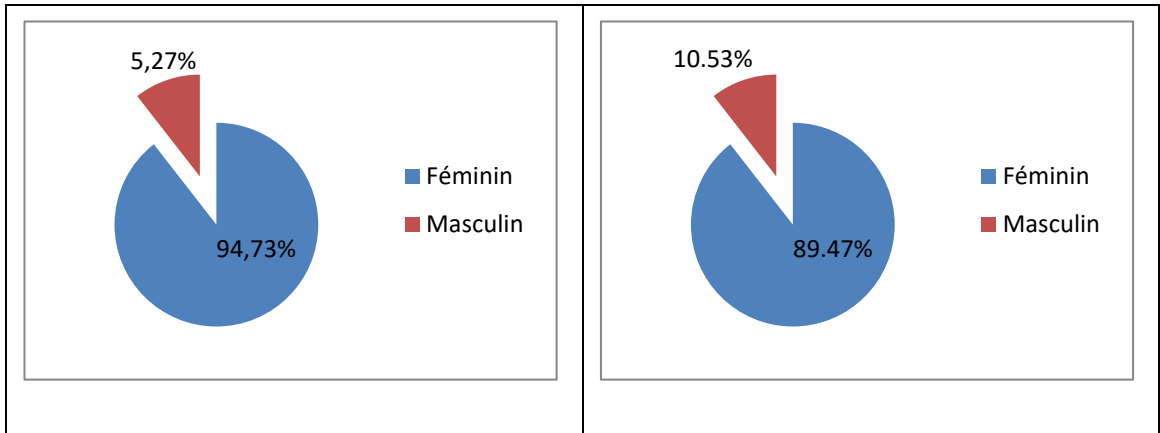


Figure 6. Groupe témoin/Sexe

Figure 7. Groupe expérimental/Sexe

A première vue, il est facile d’observer la répartition inégale des sexes dans les deux groupes. En effet, la majorité écrasante de notre population est constituée de femmes ; en chiffres, elles représentent 89,47% du groupe expérimental et 94,73% du groupe témoin. Les hommes sont alors minoritaires et faiblement présents dans nos classes. Cette forte présence de la gente féminine aux Ecoles Normales Supérieures et aux universités d’une manière générale, explique, en grande partie, la féminisation du métier d’enseignement en Algérie.

#### IV.4.2.3. Age

Pour ce qui est de l’âge moyen, nous faisons remarquer qu’il est estimé à vingt ans et quelques mois pour les deux classes. Les figures suivantes font le point sur les différentes tranches d’âges des étudiants.

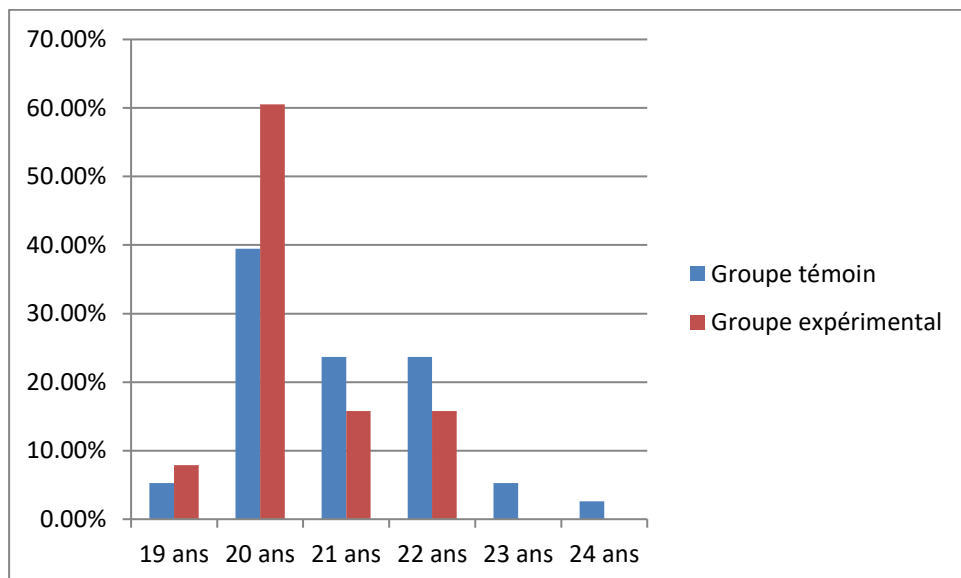


Figure 08. Répartition des étudiants selon l’âge

Nous constatons que les sujets ayant vingt ans représentent la tranche d'âge majoritaire avec des pourcentages très élevés : 39,47% pour le groupe contrôle et 60,53% pour l'autre groupe. Ainsi, nous notons la présence d'une portion d'étudiants plus jeunes que leurs camarades et ne dépassent pas les dix-neuf ans ; ils sont autour de 7% de l'ensemble de la population questionnée.

#### IV.4.2.4. Lieu de résidence

Les sujets interrogés sont majoritairement issus de milieux citadins comme le montre la figure suivante.

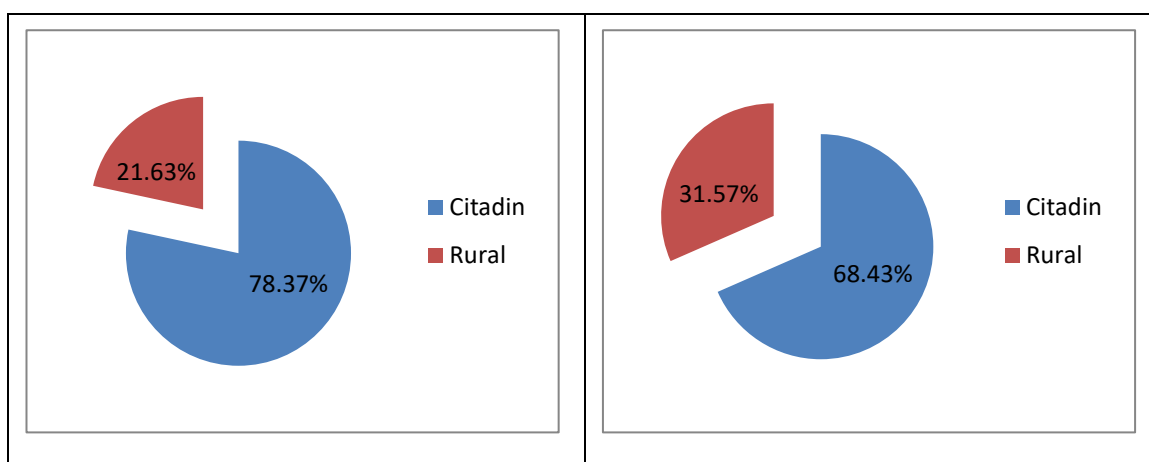


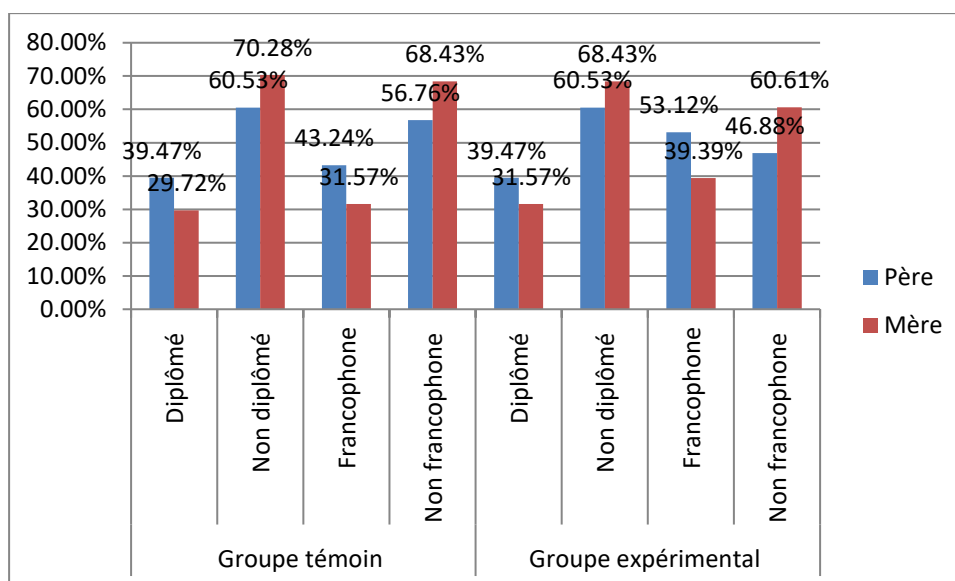
Figure 09. Lieu de résidence (GT)

Figure 10. Lieu de résidence (GE)

Nous constatons que les étudiants qui vivent en villes représentent 78,37% de l'ensemble des sujets du groupe témoin et 68,43% du groupe expérimental contre une minorité qui réside dans des milieux ruraux. Ceci offre donc aux sujets la possibilité d'accéder facilement aux bibliothèques municipales ou aux librairies et d'effectuer des recherches sur internet disponible chez soi ou dans les cybercafés du quartier.

#### IV.4.2.5. Niveau d'étude des parents

En ce qui concerne le niveau intellectuel des parents, nous nous sommes particulièrement intéressé à savoir s'ils ont des diplômes universitaires et s'ils sont francophones car ces deux critères peuvent influencer les pratiques lectorales des étudiants, notamment celles qui se font en langue française. Les réponses recueillies sont représentées dans cette figure.



**Figure 11. Niveau de scolarité des parents des étudiants**

Force est de constater que la plupart des parents des sujets des deux groupes ne sont pas diplômés et ne sont pas francophones comme le laissent déduire ces chiffres :

- On voit que 60,53% des pères et 70,28% des mères des étudiants du groupe témoin ne sont pas diplômés et que 56,76% des pères et 68,43% des mères ne sont pas francophones.
- Pour le groupe expérimental, on trouve que 60,53% des pères et 68,43% des mères ne sont pas diplômés et que 46,88% des pères et 60,61% des mères ne sont pas francophones.

A travers la présentation des résultats d'analyse des réponses des étudiants, nous nous apercevons de l'absence de différences significatives entre les deux groupes au niveau du sexe, de l'âge, du lieu de résidence et du niveau d'étude des parents. Cela constitue un facteur important qui facilite la sélection des deux groupes pour subir notre expérimentation vu l'absence de variables pouvant impacter notre recherche.

#### **IV.4.3. Les tests**

Enfin, les tests sont des outils de mesure qui nous renseignent sur les caractéristiques propres aux sujets de l'expérience. Le pré-test est administré avant d'introduire la variable indépendante, c'est-à-dire au début de l'année universitaire dans le cas de notre recherche doctorale, et avant de dispenser aucun cours aux étudiants.

Le test se forme d'un ensemble de questions auxquelles répondent les étudiants pour collecter cinquante points. Son objectif est de s'assurer que les sujets des deux groupes ont un niveau identique ou proche. Cependant, le post-test est à passer à la fin de l'expérimentation pour rendre compte des éventuels changements que subissent les étudiants au cours de l'année.

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

Avoir une connaissance du contexte général de la recherche nous aide à inscrire les données recueillies et les observations notées dans leur champ de production et de validité. En effet, la mise en contexte est intéressante dans le sens où elle nous livre des renseignements riches sur l'institution où se déroule l'expérimentation et le public qui la fréquente.

### **V.1. Lieu de l'expérimentation**

Notre expérimentation a eu lieu au sein de l'Ecole Normale Supérieure Messaoud Zeghar de Sétif situé à El-Eulma et qui a ouvert ses portes à la rentrée universitaire 2015-2016 suite au décret exécutif n° 16-176 du 9 Ramadhan 1437 correspondant au 14 juin 2016 fixant le statut type de l'école supérieure (J.O.R.A.D.P n° 36 Année 2016, Pages 9 à 16). Il s'agit d'une institution étatique qui relève du Ministère de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

Cet établissement, à caractère à la fois scientifique et professionnel, est doté d'une autonomie financière et a comme vocation la formation d'enseignants de différentes matières (français, anglais, lettres arabes, histoire-géographie et sciences exactes) dans les trois paliers éducatifs (primaire, collège et secondaire).

Une formation académique et professionnelle est assurée aux étudiants conformément aux cahiers de charge et aux programmes scolaires conçus par le Ministère algérien de l'éducation nationale. La formation initiale repose essentiellement sur une logique d'alternance université/établissements scolaires qui constitue un pas considérable vers la professionnalisation des futurs enseignants.

En effet, elle se structure selon deux plans théorique et pratique complémentaires ; le premier vise l'acquisition de savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques

tandis que le second aide l'étudiant à s'insérer, grâce aux stages pratiques, dans la fonction enseignante. A ce stade, les classes des institutions scolaires (primaire, collège ou lycée) deviennent les lieux privilégiés où se croisent les savoirs accumulés à l'ENS avec la réalité du terrain.

En revanche, nous précisons qu'avant même le déroulement du stage en fin d'année de formation, l'étudiant est fréquemment confronté à diverses formes de situations professionnelles selon un système d'enseignement simultané exigeant une continuité entre la théorie et la pratique.

Cela permet aux étudiants de s'initier progressivement à l'analyse des pratiques professionnelles ; ils apprennent à déceler précocement les difficultés propres à leur exercice et à s'apprêter à réagir et à s'adapter à des problèmes qui pourraient surgir lors de leur acte pédagogique.

Afin d'atteindre concrètement ses objectifs, l'ENS tisse un réseau de relations avec une synergie de partenaires représentés par les personnels de l'Education Nationale et à leur tête les inspecteurs et les enseignants formateurs ayant la charge d'encadrer les stagiaires durant les trois phases de leur stage pratique à savoir : la phase d'observation, d'intégration et le stage bloqué.

## **V.2. Programme de formation**

Nous nous intéressons à ce niveau uniquement au programme de formation de la deuxième année puisqu'il est destiné à la population avec laquelle nous conduisons notre expérimentation. Ce programme offre aux étudiants trois types distincts de formation ; des enseignants du primaire (Professeur d'Enseignement Primaire « PEP »), du collège (Professeur d'Enseignement Moyen « PEM ») et du lycée (Professeur d'Enseignement Secondaire « PES »).

Ces trois formations sont annuelles et s'organisent en deux semestres sanctionnés par des examens d'évaluation. La maquette ci-dessous met en évidence l'ensemble des modules enseignés en deuxième année avec les volumes horaires qui leur sont consacrés.



Chapitre V : Cadre et choix méthodologiques

PEP		PEM+PES	
Modules	Volume horaire annuel	Modules	Volume horaire annuel
Pratiques et techniques de l'oral 2	90 h	Pratiques et techniques de l'oral 2	90 h
Pratiques et techniques de l'écrit 2	90 h	Pratiques et techniques de l'écrit 2	90 h
<b>Approche textuelle 2</b>	<b>90 h</b>	<b>Approche textuelle 2</b>	<b>90 h</b>
PSL 2	90 h	PSL 2	90 h
Phonétique et phonologie	45 h	Phonétique et phonologie	45 h
Linguistique contrastive	45 h	Sociolinguistique	45 h
Littérature française	45 h	Littérature française	45 h
LE 2	45 h	LE 2	45 h
TICE 2	45 h	TICE 2	45 h
Théories de l'apprentissage	45 h	Didactique 1	45 h
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	45 h	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	45 h
Didactique du français 1	45 h		
<b>Total</b>	<b>720 h</b>	<b>Total</b>	<b>675 h</b>

**Tableau 05. Le programme de formation de la 2ème année**

Force est de constater, à partir de cette maquette, que les domaines de formation ciblent des compétences de différentes natures qui permettent la définition des objectifs

généraux. Pour ce faire, les contenus s'organisent en des modules obéissant à une logique de projet cohérent facilitant aux formés l'opération de construire des savoirs et à donner sens à leurs apprentissages. C'est pourquoi, le travail en équipes est encouragé pour réaliser en collaboration avec d'autres pairs, son projet professionnel au terme de sa formation et qui se manifeste à travers tous les outils produits durant le stage pratique notamment (cahier et rapport de stage).

En ce qui concerne l'architecture des formations dispensées à l'ENS, elle s'organise, conformément aux principes fondateurs du système classique, en modules regroupés en quatre types d'enseignement :

- L'enseignement fondamental : il vise à faire acquérir aux étudiants des compétences langagières, méta-langagières, culturelles et interculturelles relatives à la langue française. Il comprend les modules suivants : Pratiques et technique de l'oral II, Pratiques et techniques de l'écrit II, Approche textuelle II, Pratique systématique de la langue II, Phonétique, Introduction à la linguistique et lecture des textes littéraires II.
- L'enseignement de découverte : il se fixe comme objectif principal l'acquisition des compétences professionnelles indispensables au métier d'enseignant. Il englobe trois modules : Didactique du français, Théories de l'apprentissage, Psychologie de l'enfant et de l'adolescent.
- L'enseignement méthodologique : il est indispensable au développement des compétences instrumentales comme la maîtrise des TICE.
- L'enseignement transversal : ce sont des modules communs à plusieurs filières d'enseignement de l'ENS comme les langues étrangères (l'anglais dans le département du français).

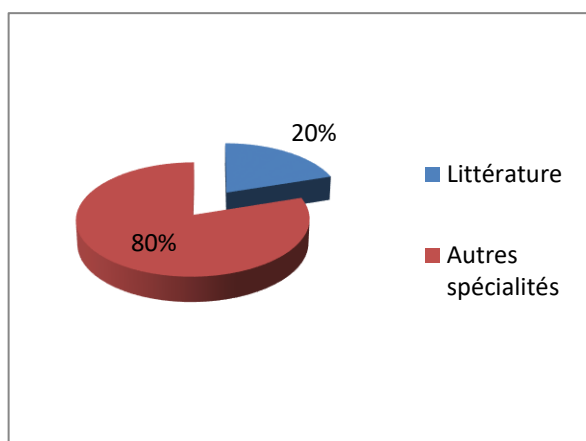
### **V.3. L'enseignement de la littérature**

En vue de déterminer avec exactitude la place et le statut octroyés à l'enseignement de la littérature en deuxième année, nous avons choisi de procéder à un recensement de tous les modules littéraires compris dans le programme universitaire. Cela constitue un point de repère et de comparaison pour situer la littérature par rapport aux autres spécialités. Le tableau ci-après met en évidence les données relevées :

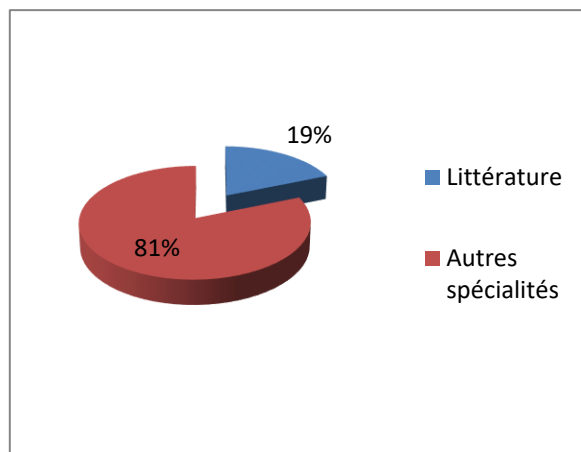
Spécialité	Modules		Volume horaire annuel		Pourcentages	
<b>Didactique</b>	-Pratiques et techniques de l'oral 2		PEM	360	<b>53,34%</b>	
	-Pratiques et technique de l'écrit 2		PES			
<b>Didactique</b>	-Pratique systématique de la langue 2		PEP	405	<b>56,25%</b>	
	-Didactique du français					
	-Théorie de l'apprentissage (PEP)					
	-Psychologie de l'enfant et de l'adolescent					
<b>Linguistique</b>	Phonétique et phonologie		90 h		PEM/S	<b>13,33%</b>
	-Linguistique contrastive (PEP)				PEP	<b>12,5%</b>
	-Sociolinguistique (PEM+PES)					
<b>Littérature</b>	<b>-Littérature française 2</b>		<b>135 h</b>		PEM/S	<b>20%</b>
	<b>-Approche textuelle 2</b>				PEP	<b>18,75%</b>
<b>TICE et LE2</b>	-TICE		90 h		PEM/S	<b>13,33%</b>
	-Anglais				PEP	<b>12,5%</b>
<b>Total</b>	PEP	12 modules	720		<b>100%</b>	
	PEM+PES	11 modules	675			

**Tableau 06. Place de la littérature dans le programme universitaire**

Pour connaître la part accordée à la compétence littéraire, les deux secteurs graphiques ci-dessous montrent sa proportion par rapport aux autres modules qui ciblent d'autres spécialités.



**Figure 12. Modules ciblant l'enseignement littéraire (PEM/S)**



**Figure 13. Modules ciblant l'enseignement littéraire (PEP)**

D'un point de vue quantitatif, nous notons que les deux formations destinées aux étudiants de deuxième année totalisent 720 heures pour les PEP et 650 heures pour le tronc commun (PEM et PES). Dans les deux cas, ce qui nous frappe d'emblée, c'est que la littérature ne bénéficie pas d'un statut privilégié dans la mesure où le volume horaire lui est attribué ne dépasse pas 20% du volume horaire annuel. En revanche, la spécialité dont la charge horaire dépasse 50% est la didactique. A notre sens, cela se justifie par la nature et les finalités de la formation axée sur les compétences professionnelles indispensables aux futurs enseignants que forment les Ecoles Normales Supérieures algériennes.

D'un point de vue qualitatif, nous constatons la présence de deux modules littéraires, à savoir la littérature française enseignée sous forme d'un cours magistral par semaine et l'approche textuelle qui comprend un cours et une séance de travaux dirigés (TD). C'est dans ce deuxième module que s'inscrit notre expérimentation. Il est dédié entièrement au texte narratif et vise à atteindre les objectifs suivants :

- Initier à une approche sémiologique du discours narratif ;
- Identifier son fonctionnement
- Procéder à une approche structurale du discours narratif ;
- Reconnaître les séquences, leur mode d'organisation ;
- Procéder à une analyse macrostructurale du récit ;

## Chapitre V : Cadre et choix méthodologiques

- Analyser la microstructure narrative (notion d'acteurs, de schéma actanciel, de rôle thématique ou sémiologique)
- Adopter une approche narratologique du récit : notion de mode et de voix de la narration, narrateur et narrataire intra et extra diégétique ; récits d'évènement et récits de parole (au style direct, au style indirect et au style indirect libre.)

Ainsi, le programme s'articule autour de quelques objets d'étude et des éléments cités ci-après :

- Définition du récit
- Typologie des récits (le conte, la fable, la nouvelle, le roman)
- Approche macroséquentielle : étude de la macrostructure
- Approche microstructurelle :
  - Les fonctions
  - Les acteurs et les actants
  - Les rôles sémiologiques
  - Notion d'intrigue, d'incipit, d'excipit
- Le discours narratif
  - Le mode
  - La voix
  - Les temps de l'histoire et de la narration

Une telle répartition des contenus littéraires reflète la tendance selon laquelle la littérature est enseignée sous forme de genres narratifs avec une approche modale et structurale. Il s'agit donc d'une approche traditionnelle qualifiée de scientifique. D'où il y a lieu de s'interroger sur la possibilité d'introduire d'autres modalités d'enseignement de la littérature à l'université algérienne qui soient plus modernes et plus adéquates avec les recherches qui se font actuellement à l'échelle mondiale en matière de la didactique de la littérature.

## **Conclusion**

La définition de notre problématique de recherche articulée autour du développement de la compétence littéraire par le biais de la lecture du récit à l'université algérienne nous a mené à supposer qu'une telle activité serait prolifique dans la mesure où elle procure aux étudiants les moyens de développer leurs compétences à la fois lectorales, orales et scripturales. Les exigences qui conditionnent cependant l'aboutissement à de telles performances seraient liées à un changement paradigmatique des pratiques enseignantes et des modalités de lecture des œuvres littéraires.

Nos interrogations et nos suppositions nous ont poussé à nous orienter vers l'adoption d'une démarche expérimentale au cours de laquelle nous avons défini une variable indépendante pour voir son effet sur la variable dépendante. Cette variable sera explicitée à travers les composants d'un dispositif pédagogique : elle porte sur les multiples façons de l'organiser et de le concevoir avant sa mise en place.

Vu les spécificités intrinsèques de notre recherche, nous avons décidé d'opter pour une méthode d'Analyse Quali-Quantitative Comparée. A cet effet, nous nous sommes orienté vers l'utilisation d'une technique d'observation directe dite participative pour collecter nos données en nous servant des enregistrements vidéo.

Pour avoir une crédibilité scientifique, notre recherche s'appuie sur la comparaison des résultats obtenus par les deux groupes (expérimental et témoin) au terme des séquences d'apprentissage. Cependant, il importe de faire un dépliage des enseignements assurés au cours d'une année universitaire, avant d'entreprendre toute activité d'analyse et de confrontation des résultats. C'est ce que nous ferons dans le chapitre suivant.

**CHAPITRE VI : DEPLIAGE  
DE L'INTERVENTION  
DIDACTIQUE**

## **Introduction**

L'objet de ce chapitre est de faire le dépliage de l'intervention didactique que nous avons menée tout au long de l'année universitaire 2017-2018. Il explicite toutes les activités pédagogiques retenues dans le programme annuel conçu en prenant appui conjointement sur les besoins des étudiants et les contraintes du module d'approche textuelle II dictées par les documents officiels précisant les contenus de formations dispensées dans les Ecoles Normales Supérieures algériennes.

Nous aborderons alors, dans les pages suivantes, les lignes directrices et fondatrices de notre dispositif de formation. Au fil des différentes séquences successives qui le composent, il sera question de présenter succinctement les objectifs d'apprentissages poursuivis, de justifier les choix méthodologiques opérés, de mettre en relief les principes d'effectuation des tâches de lecture et d'écriture et de préciser les modalités d'évaluation permettant de cerner les éventuels effets produits sur les étudiants.

Nous tenons aussi à préciser que pour une structure optimale du plan annuel d'apprentissage, nous avons scindé les contenus enseignables en un ensemble de phases qui varient entre quatre et cinq et qui forment quatre séquences didactiques articulées autour des mêmes objectifs et traitant la même thématique.

### **I. Séquence 01 : Histoires d'amours impossibles**

La première séquence de notre dispositif s'intitule « Histoires d'amour impossible ». Le choix d'une telle thématique prend en considération le thème de lecture préféré des sujets interrogés, à savoir l'amour, déclaré à travers leurs réponses au questionnaire enregistré au début d'année universitaire. Ainsi, la présente séquence porte sur un ensemble de séances ayant comme objet d'étude le roman et vise prioritairement la familiarisation des étudiants avec ce genre et le développement de leurs performances en matière de lecture et d'interprétation des textes littéraires.

Les objectifs étant bien déterminés, nous avons veillé à sélectionner des supports qui répondent aux critères fixés préalablement tels que le respect du genre narratif



abordé (le roman) et l'inscription des supports dans la thématique pour constituer une source probable de motivation des étudiants.

Le tableau ci-dessous présente, de façon récapitulative, les étapes constitutives de la première séquence suivi d'explications sur le contenu de chacune de ses étapes.

Séquence 01	Histoires d'amour impossible		
Etape 01	Cours magistraux	Travaux dirigés	
		Groupe expérimental	Groupe témoin
Etape 01	Cours 01 Définition et caractéristiques du roman	Compréhension de l'écrit d'un extrait de <i>Madame Bovary</i> de Gustave Flaubert	Séance 01 : lecture d'un extrait de <i>Madame Bovary</i> de Gustave Flaubert
Etape 02	Cours 02 Aperçu historique sur l'évolution du roman	Spectature du film <i>Ce que le jour doit à la nuit</i>	Séance 02 : lecture d'un extrait de <i>Ce que le jour doit à la nuit</i> de Yamina Khadra
Etape 03	Cours 03 Les sous-genres du roman	Atelier d'écriture : rédiger l'incipit du roman <i>L'Amant</i> de Marguerite Duras	Séance 03 : lecture d'un extrait des <i>Lettres persanes</i> de Montesquieu
Etape 04	Cours 04 Outils méthodologiques d'analyse du roman	Cercles de lecture	Séance 04 : lecture de l'incipit de <i>l'Etranger</i> d'Albert Camus Séance 05 : lecture d'un extrait de <i>Don Quichotte</i> de Cervantès Séance 06 : lecture d'un extrait de <i>Mort sur le Nil</i> d'Agatha Christie
Etape 05	Evaluation	Extrait de <i>la Nouvelle Héloïse</i> de Rousseau	
Volume horaire	16,5 heures pour chaque groupe		

Tableau 07. Étapes de la première séquence

## I.1. Première étape

La première étape s'ouvre par un cours consacré à définir le roman sur le plan linguistique et littéraire avec une brève présentation de quelques unes de ses caractéristiques intrinsèques afin d'initier les étudiants à ce genre et de les préparer à la lecture d'extraits et d'œuvres romanesques qui s'ensuivra.

A la suite de ce cours, le premier texte proposé aux étudiants du groupe expérimental lors de la séance des travaux dirigés, est extrait du roman réaliste *Madame Bovary* de Gustave Flaubert qui sert de support à la compréhension de l'écrit. Il traite un thème jugé scandaleux par la critique littéraire à l'époque de son apparition ; il s'agit de l'adultère. L'extrait décrit une des journées monotones d'Emma qui désire contracter d'autres relations amoureuses avec des hommes plus attrayants. Le texte est, d'un point de vue didactique, résistant puisqu'il soulève des questionnements inhérents aux comportements de la protagoniste sans pour autant donner des réponses définitives concernant ses choix et ses motivations. Il s'ouvrirait donc à des interprétations multiples et favoriserait de nombreuses interactions entre les lecteurs.

Cette activité se fixe comme objectif primordial d'inciter les participants à s'impliquer dans un débat littéraire en exprimant leurs points de vue étayés par des arguments pertinents. Pour ce faire, la séance s'est déroulée suivant plusieurs étapes ; elle a été d'abord amorcée par un éveil d'intérêt en abordant sommairement les caractéristiques du roman réaliste du XIXe siècle afin de situer l'œuvre de Flaubert dans son contexte sociohistorique et dans le courant littéraire auquel elle appartient. Ensuite, il a été question d'une lecture paratextuelle dont l'objectif est d'émettre des hypothèses de sens sur l'idée générale du texte. Afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises, une lecture magistrale a été faite par quelques étudiants. Après avoir assuré que ces derniers ont pu identifier le thème du texte, ils ont été répartis en petits groupes (de quatre ou cinq) pour répondre à la question centrale du débat énoncée en ces termes : comment justifiez-vous le comportement d'Emma Bovary et quelles sont, d'après vous, les raisons qui l'ont poussée à la trahison ?

La consigne qui accompagne cette tâche consiste à confronter les différentes opinions du groupe et d'en faire une synthèse à transmettre aux autres. La séance s'est achevée avec un débat dans lequel une confrontation collective des prises de position a été faite. En fait, ce débat a été réalisé en fonction de trois niveaux distincts :

Le premier niveau est de nature explicative. Il concerne des données explicites et vise la résolution de problèmes de compréhension en apportant des éclairages sur quelques lieux de résistance du texte qui sont à l'origine d'emploi de vocabulaire ou de structures syntaxiques difficiles à comprendre. A titre indicatif, les étudiants se sont interrogés au début du débat sur la signification de certains mots et expressions comme le saut de loup, battre le briquet, levrette d'Italie, la hêtré de Banville, les digitales, les ravenelles, ...

Le deuxième niveau, qui porte sur les implicites du texte, est relatif aux motivations des personnages et aux mobiles de leurs agissements. C'est à ce stade que les étudiants se sont échangés leurs avis sur la question centrale du débat. Ils ont tenté de trouver des justifications aux attitudes de rejet du mari par Emma Bovary et de son envie de tisser des liens avec d'autres hommes. Nous citons quelques unes des propositions interprétatives recueillies :

- Emma regrette d'être mariée à un homme qu'elle n'aime pas : « *Pourquoi, mon Dieu ! me suis-je mariée ?* »
- La trahison pourrait être le résultat du changement du comportement du mari qui n'est plus affectueux envers sa femme : « *Ses expansions étaient devenues régulières ; il l'embrassait à de certaines heures. C'était une habitude parmi les autres, et comme un dessert prévu d'avance, après la monotonie du dîner* ».
- Elle ne trouve pas chez son mari les caractéristiques de son homme idéal : « *Il aurait pu être beau, spirituel, distingué, attirant, tels qu'ils étaient sans doute, ceux qu'avaient épousés ses anciennes camarades du couvent* ».

Ces exemples justifient quelques hypothèses émises par les étudiants qui s'appuient toujours sur des indices textuels ayant des valeurs d'arguments pour étayer leurs thèses.

Enfin, le troisième niveau a fait surgir une autre question qui a été l'objet d'un débat d'idée sur la valeur du texte et sur les représentations des lecteurs à propos du comportement d'Emma Bovary. Ils étaient sollicités à donner leurs avis sur ses actes en répondant cette question : Que pensez-vous de l'attitude d'Emma ? Cette interrogation qui fait appel à la réflexion individuelle et collective des étudiants a divisé le groupe classe entre ceux qui ont approuvé son acte en raison de sa liberté de chercher son

bonheur et ceux qui la condamnent vu ses devoirs envers son époux et la possibilité de divorcer d'avec lui en cas d'absence d'amour dans leur vie conjugale.

Le même support était soumis aux étudiants du groupe témoin pour en faire la lecture mais la pratique enseignante était différente ; le texte est accompagné d'un questionnaire d'aide à la compréhension auquel les lecteurs répondent, dans un premier temps individuellement, puis collectivement en notant au tableau les réponses correctes.

## **I.2. Deuxième étape**

La deuxième étape comprend un cours théorique sur l'évolution historique du roman dès le Moyen-âge jusqu'au XXème siècle. Il est notamment question de retracer succinctement les périodes qui ont marqué la naissance et la transformation du genre.

Dans la deuxième séance de cette étape, il a été proposé aux étudiants de regarder l'adaptation cinématographique du roman de Yasmina Khadra (2011) *Ce que le jour doit à la nuit* réalisé par Alexandre Arcady. Le film raconte une histoire d'amour, sur fond de guerre, entre l'Arabe Younes et la Française Emilie. Leur amour s'est heurté à une promesse que le jeune garçon a tenu à la mère de sa bien-aimée consistant à ne jamais s'approcher de sa fille étant donné qu'il a déjà vécu une aventure avec la mère.

Le choix du film s'est imposé en raison de son adéquation aux critères suivants : il aborde une thématique riche culturellement et susceptible de susciter les réactions des récepteurs. Il manifeste aussi un rapprochement culturel et une proximité sociohistorique par rapport à l'étudiant algérien vu le contexte de guerre de libération nationale qui constitue le théâtre du déroulement de la trame romanesque.

Nous avons privilégié une approche subjective de la spectature. A cet effet, nous avons conçu un questionnaire qui incite les étudiants à réagir aux sollicitations de l'œuvre par l'expression de leurs sentiments, émotions et jugements de valeurs. Il s'agit, en fait, de mettre en valeur l'activité fictionnalisante des spectateurs à qui l'on demande de relever les aspects et les scènes les plus touchants pour eux. Cela est important dans le sens où nous avons pu déterminer les différents lieux d'implication et/ou de répulsion des spectateurs vis-à-vis du film projeté en classe. De même, nous avons encouragé leurs réactions axiologiques à travers des questions qui portent sur les motivations des personnages en jugeant leurs actions et attitudes.

Après la spectature du film, nous avons tenu une séance de discussion au cours de laquelle les questions du questionnaire ont été reprises dans l'objectif de donner l'occasion aux apprenants de verbaliser leurs réponses, de les expliquer ou de les compléter en les confrontant à celles de leurs camarades.

Vu que la projection du film s'est réalisée sur deux séances, le groupe témoin avait deux supports à lire ; un extrait du roman de Yasmina Khadra *Ce que le jour doit à la nuit* et un autre de Montesquieu tiré de son roman épistolaire *Lettres persanes*.

### **I.3. Troisième étape**

Cette troisième étape aborde, dans le cours, les différentes formes du roman au XXème siècle telles que le roman policier, le roman de science-fiction ainsi que le Nouveau Roman. Ce cours aide les étudiants à identifier les sous-genres du roman sur la base de leurs caractéristiques distinctives.

Parallèlement, une séance a été consacrée pour organiser des ateliers d'écriture dont l'objectif est la rédaction de la première page du roman *L'Amant* de Marguerite Duras à partir des premières lignes de l'incipit. L'œuvre de l'écrivaine est un récit aux traits autobiographiques qui reprend un épisode intime de son enfance en Indochine française. Elle révèle aux lecteurs sa rencontre avec un jeune banquier chinois très riche qui tombe éperdument amoureux d'elle et avec qui elle découvre petit à petit les premiers émois d'amour. Cependant, son retour en France met fin à une histoire passionnelle tourmentée dès le début par des oppositions de toutes parts : les familles des deux amoureux et la société coloniale opposée à toute union entre Asiatiques et Européens.

La modalité de travail que nous avons adoptée s'appuie d'abord sur la constitution de groupes binômes d'étudiants qui disposent de l'incipit en question. Ensuite, nous avons procédé à sa lecture et à son explication ; durant ce moment, les étudiants ont formulé des hypothèses de sens à partir du titre et de la source. La tâche à réaliser exige à ce que chaque binôme rédige un court paragraphe pour compléter le déroulement des événements à partir de l'écrit précédent et de passer la feuille au binôme suivant (assis derrière) qui fera de même. Au final, chaque rangée de la classe aurait une suite particulière de l'histoire. La séance s'achève par la lecture des différentes versions avec

des explications et des débats à propos des raisons qui motivent les différents choix d'écriture.

Comme aucune activité scripturale n'était programmée pour le groupe témoin, nous avons proposé à ses étudiants de lire la première page de *l'Étranger* d'Albert Camus afin qu'ils puissent découvrir l'enjeu et l'intérêt de l'incipit dans la lecture d'un roman. Des questions de compréhension les ont guidés tout au long de la séance.

#### **I.4. Quatrième étape**

Dans un premier temps, un cours sur les outils méthodologiques d'analyse du roman a été dispensé aux étudiants. Plus spécifiquement, on a abordé des notions sur l'analyse du paratexte, de la vitesse, de l'ordre, de la fréquence de la narration, de la spatialité, des personnages et de la focalisation.

La prochaine séance est l'occasion d'organiser des cercles de lecture dont la consigne de leur préparation a été communiquée au début de la séquence. En effet, il a été demandé aux étudiants de se regrouper en sous-groupe de cinq ou six en fonction de leur désir de lire le même roman : c'est donc le choix de l'œuvre qui guide la constitution des groupes et qui est le seul critère important pour éviter tout regroupement basé sur les affinités. Nous avons aussi veillé à ce que les groupes formés soient hétérogènes.

Une fois ces groupes constitués, une période d'un mois a été fixée pour achever la lecture et pour tenir régulièrement des séances de travail. Nous avons œuvré pour que les étudiants se réunissent à plusieurs reprises afin de se préparer à la présentation finale et d'assurer un va-et-vient permanent entre lecture et discussion. L'objectif de ces séances consiste aussi à s'attribuer des rôles utiles pour la tenue de son carnet de lecture servant de support lors de la discussion. A cet effet, des fiches indiquant ce que doit faire chaque étudiant ont été distribués aux groupes. Les rôles à jouer sont les suivants :

- Animateur : il prépare des questions autour desquelles tourne la discussion. Il essaye d'aider ses camarades à verbaliser leurs réactions.
- Maître des passages : il choisit des passages de l'œuvre qu'il souhaite lire à son groupe pour en discuter ensemble.
- Maître des liens : il cherche des liens entre le livre lu et la vie réelle ou d'autres livres ayant des traits en commun.

## Chapitre VI : Dépliage de l'intervention didactique

- Maître des mots : il collecte des mots qui lui paraissent importants, nouveaux ou inhabituels et propose à ses camarades d'apporter leurs explications personnelles.
- Illustrateur : il dessine des images se rapportant au texte. Les autres membres du groupe tentent d'interpréter les dessins et de les relier aux idées développées par l'auteur.

Nous tenons à ajouter que ces rôles sont transitoires car les participants peuvent les abandonner à tout moment si la discussion l'exige en s'attribuant d'autres tâches. L'objectif primordial est d'apprendre à parler et le rôle n'est qu'un prétexte pour inciter l'étudiant à prendre la parole. Les objectifs assignés à ces cercles peuvent se résumer en quelques points essentiels :

- Echanger verbalement à propos d'une œuvre littéraire
- Apprendre à réagir aux textes littéraires
- Savoir s'interroger et poser des questions pertinentes à ses camarades.

La dernière étape de la mise en œuvre des différents cercles de lecture permet à chaque groupe de mener ses discussions devant toute la classe. Le tableau suivant présente les travaux présentés avec les intitulés des œuvres choisies ;

Cercles	Œuvres choisies
Cercle 1	<i>Ce que le jour doit à la nuit</i> de Yasmina Khadra
Cercle 2	<i>Le petit chose</i> d'Alphonse Daudet
Cercle 3	<i>L'Etranger</i> d'Albert Camus
Cercle 4	<i>Le Zahir</i> de Paulo Coelho
Cercle 5	<i>Où on va, papa ?</i> de Jean Louis Fournier
Cercle 6	<i>Cousine K</i> de Yasmina Khadra

**Tableau 08. Cercles de lecture**

Pour faciliter le bon déroulement de ces cercles, la disposition des chaises était sous forme d'une table ronde favorisant la prise de parole à tour de rôle et l'échange entre les participants. Chaque cercle a duré entre quinze et vingt minutes suivies par quelques moments accordés aux membres des autres groupes pour poser leurs questions et exprimer leurs appréciations concernant le travail présenté.

Puisque la tenue des cercles de lecture s'est étalée sur deux séances successives, les étudiants du second groupe avaient deux extraits à lire pendant cette phase ; le premier est tiré de *Don Quichotte* de Cervantès et le deuxième est extrait du roman policier d'Agatha Christie intitulé *Mort sur le Nil*.

### I.5. Cinquième étape

Au terme de la première séquence, les acquis des étudiants sont évalués à travers un sujet de lecture élaboré à partir d'un extrait de l'œuvre *La Nouvelle Héloïse* de Jean Jacques Rousseau. Le roman est du genre épistolaire et se lit comme le reflet d'une passion douloureuse proscrite par les contraintes sociales. En effet, l'amour exaltant entre le jeune roturier Saint-Preux et son élève Julie d'Estanges devenue Madame Wolmar après être forcée d'épouser un homme de sa condition. L'extrait met en scène une rencontre discrète entre les deux amants qui se voient au bord d'un lac après une longue période d'absence. Le romancier les décrit accablés par la mélancolie et frappés d'un chagrin insurmontable.

Le sujet d'évaluation se compose d'un ensemble de questions axées sur la compréhension pour le groupe témoin et sur l'interprétation et l'appréciation pour le deuxième. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les deux questionnaires accompagnant le texte.

Questionnaire du groupe témoin	Questionnaire du groupe expérimental
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trouver l'auteur, le siècle et le sous-genre du texte.</li> <li>2. Identifier la catégorie du titre du texte</li> <li>3. Etudier la spatialité dans l'extrait.</li> <li>4. Identifier l'ordre narratif de l'histoire</li> <li>5. Chercher les états d'âme de Saint-Preux</li> <li>6. Etudier la fréquence d'un évènement.</li> <li>7. Résumer le texte</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trouver l'auteur, le siècle et le sous-genre du texte.</li> <li>2. L'idée générale du texte</li> <li>3. Juger les attitudes des personnages</li> <li>4. L'effet de l'ordre de narration sur le lecteur</li> <li>5. Exprimer ses sentiments vis-à-vis de Saint-Preux</li> <li>6. Relever l'extrait le plus aimé</li> <li>7. Trouver un texte en lien avec l'extrait</li> <li>8. Réécrire l'histoire en adoptant le point de vue de Julie</li> </ol>

Tableau 09. Questionnaires de la première évaluation



La phase d'évaluation est intéressante dans la mesure où elle nous a permis de tester les acquis des étudiants des deux groupes avant de passer à la deuxième séquence.

## **II. Séquence 02 : Lire des nouvelles à chute**

La deuxième séquence porte sur la lecture de nouvelles à chute dont les personnages sont des couples mariés ou des individus dans des situations sociales particulières. La thématique correspond toujours à notre démarche qui consiste à présenter aux étudiants leurs thèmes préférés. A cet effet, les deux nouvelles abordent des faits sociaux qui est un des sujets préférés de notre public.

Les nouvelles proposées sont caractérisées par l'ingéniosité de leurs chutes dont la lecture engagerait les étudiants dans une quête de sens pour comprendre les mécanismes d'écriture qui les ont manipulés. Ces chutes ont l'avantage de faire l'objet d'exercices féconds et de réflexions profondes. Parmi les objectifs que cette séquence vise à atteindre, nous citons les suivants ;

- Apprendre à lire un texte intégral grâce à la brièveté de la nouvelle.
- Identifier les endroits problématiques des textes qui permettent de faire des inférences.
- Participer activement à la construction et à l'élaboration des sens des nouvelles.
- S'initier à l'écriture de nouvelles.

Atteindre ces objectifs serait possible à travers plusieurs étapes que le tableau ci-après présente brièvement :

Séquence 02	Lire des nouvelles à chute		
Étape 01	Cours magistraux	Travaux dirigés	
		Groupe expérimental	Groupe témoin
Étape 01	Cours 01 : définition et caractéristiques de la nouvelle	Compréhension de l'écrit de la <i>Parure</i> de Guy de Maupassant	Séance 01 : lecture de la <i>Parure</i> de Guy de Maupassant
Étape 02	Cours 02 : historique de la nouvelle	Lecture d'un récit interactif : <i>Cauchemar en Jaune</i>	Séance 02 : Lecture de <i>Cauchemar en jaune</i>
Étape 03	Cours 03 : sous-genres de la nouvelle	Atelier d'écriture : réécriture de la nouvelle en changeant de point de vue	Séance 03 : <i>L'homme qui a vu le diable</i> de Gaston Lerroux
Étape 04	Evaluation	<i>Erreur fatale</i> de Frédéric Brown	
Total	10,5 heures pour chaque groupe		

Tableau 10. Etapes de la deuxième séquence

## II.1. Première étape

La première étape de la deuxième séquence débute par un cours autour de la définition de la nouvelle et de l'explication de ses traits distinctifs permettant de la distinguer des autres genres, notamment le roman avec lequel elle a plusieurs ressemblances et rapprochements sur le plan structural et thématique.

Dès lors que les étudiants ont été initiés à la définition consensuelle du genre, ils sont à présent appelés à lire intégralement le récit de *la Parure* de Guy de Maupassant pendant la séance des travaux dirigés. C'est une nouvelle réaliste qui raconte l'histoire de Mathilde Loisel et son mari invités à une fête organisée par le Ministère de l'instruction publique. Une fois rentrée chez elle, elle s'aperçoit qu'elle a perdu le collier emprunté à son amie Mme Forestier. Le couple décide alors de s'endetter pour acheter une parure identique à remettre à l'amie et passe dix ans à travailler dur pour rembourser la somme de quarante milles francs et découvre enfin que le collier perdu était faux et ne valait que cinq cents francs.

Le choix du support se justifie par son enjeu principal de mobiliser les connaissances antérieures des étudiants et de les engager dans un processus dynamique d'anticipation par la pratique de la technique du dévoilement progressif. Pour ce faire, la nouvelle a été d'abord découpée en trois fragments puis livrée par bribes aux étudiants répartis préalablement en petits groupes et disposant du matériel nécessaire à l'écriture de leurs hypothèses. Avant même la distribution des parties du texte, les apprenants ont été sollicités à formuler des hypothèses relatives au thème et au genre textuel à partir des éléments paratextuels.

La remise du début du texte [*C'était une des jolies et charmantes filles ... Tiens, dit-il, voici quelque chose pour toi.*] a pour objectif la formulation d'hypothèses plausibles sur l'élément qui perturberait le déroulement des événements en indiquant les indices sur lesquels les lecteurs se sont basés. Il leur a été demandé de s'interroger sur la nature de l'objet que le mari offrirait à son épouse.

Après la lecture, les étudiants ont partagé en sous-groupes leurs propositions avec les justifications afin d'arriver au bout de leurs discussions à sélectionner une hypothèse qu'ils jugent pertinente et mérite d'être présentée à la classe.

Un porte-parole de chaque groupe a présenté ensuite l'hypothèse qui a fait l'unanimité par ses camarades. Les hypothèses sont conservées au tableau pour un retour ultérieur. Notons qu'à la fin de la mise en commun, l'hypothèse de l'héritage a supplanté toutes les autres (trésor à la maison, invitation du mari, offre d'un chèque...).

En poursuivant la lecture du deuxième fragment [*Elle déchira vivement le papier et en tira une carte... Et Loisel, vieilli de cinq ans, déclara: ...*], les étudiants découvrent à leur grand étonnement que l'objet remis à la femme n'était qu'une invitation du ministre de l'Instruction pour passer la soirée à l'hôtel ministériel. Un retour aux hypothèses notées au tableau suivi d'une discussion à la lumière des nouveaux éléments relevés a permis d'infirmer toutes les hypothèses émises auparavant.

La poursuite de la lecture a éclairé les étudiants sur quelques péripéties qui s'enchaînent et aboutissent à la perte du collier que Madame Loisel a emprunté à son amie. Les étudiants doivent à nouveau reformuler des hypothèses relatives à la solution que le couple ferait pour sortir de l'embarras. Après les concertations en sous-groupes et la confrontation des propositions en groupe-classe, nous avons noté les solutions suivantes au tableau :

- Vendre la maison et tous les biens.
- Acheter une fausse parure à la remettre à l'amie.
- Voler une parure.
- Dévoiler la vérité et essayer de travailler dur pour rembourser la parure perdue.

Le passage à la lecture de la dernière partie de la nouvelle clôture la séance en dévoilant la chute de la nouvelle.

La technique du dévoilement progressif n'a pas été mise en œuvre avec le groupe témoin dont les membres ont reçu le texte intégral pour le lire et répondre comme d'habitude au questionnaire qui l'accompagne.

## II.2. Deuxième étape

L'objectif principal du cours de la deuxième étape est d'amener les étudiants à prendre connaissance de l'évolution historique de la nouvelle à travers les siècles.

Le groupe expérimental avait par la suite une séance pour lire la nouvelle de Frédéric Brown intitulée *Cauchemar en jaune* dont le personnage principal souhaite recommencer sa vie à la minute précise de sa naissance. Il décide donc de tuer sa femme lorsqu'il aurait fait un détournement de fond. Le jour de son anniversaire arrivé, sa femme, qu'il déteste, l'invite à dîner dans un restaurant. Après le repas, il se hâte de rentrer à la maison pour accomplir son plan et l'assassine à l'entrée de l'appartement. Quand il ouvre la porte et allume la lumière jaune, il est surpris de la présence des invités qui hurlèrent en même temps « *surprise !* » alors qu'il a entre ses bras le corps de sa femme.

Lors de cette séance, la technique du dévoilement progressif a été pratiquée une deuxième fois au cours de cette séquence mais le support était différent ; le texte n'a pas été imprimé et distribué aux étudiants mais ceux-ci étaient invités à lire un récit interactif affiché en salle à l'aide d'un data-show. Ainsi, l'interactivité repose sur le découpage de la nouvelle en plusieurs parties conformément à son schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, trois péripéties et le dénouement). Les étudiants lisent chaque partie qui s'affiche et doivent répondre à des questions à choix multiples en choisissant les bonnes réponses proposées. Cependant, si leurs réponses sont fausses, une note

s'affiche immédiatement leur indiquant qu'ils ont fait une erreur et leur demandant de cliquer sur une case pour se retourner à la partie précédente afin de se corriger. Si, au contraire, ils répondent correctement, ils sont félicités avec le mot Bravo qui s'affiche en grand format. Cela leur permet de cliquer sur une autre case en bas de la page où c'est écrit « Suite de l'histoire ».

Les étudiants ont répondu correctement à la quasi-totalité des questions mais arrivés à la dernière qui porte sur la troisième péripétie, ils étaient tous bloqués. On leur demande de donner leurs avis sur la fin de l'histoire et on leur propose les réponses suivantes :

- a. Il réalisera que sa femme n'est pas morte et lui dira : « *Chérie, je t'emmène en Guadeloupe* ».
- b. Il constatera que sa femme est réellement morte et il désirera lui teindre les cheveux en rouge cerise.
- c. Il laissera sa femme sur le porche et partira en porche avec Brigitte, sa nouvelle fiancée.

Les étudiants étaient tous d'accord sur la dernière proposition alors que tous les choix étaient, cette fois-ci, faux pour accentuer l'effet de surprise produit par la chute. A ce moment, une note s'affiche pour leur dire que la réponse est fautive et qu'il faut cliquer à nouveau sur une case pour lire la véritable fin de l'histoire. Ils lisent enfin la chute et éclatent en même temps de rire tellement la chute était surprenante.

A la fin de la séance, nous avons projeté une adaptation cinématographique de la nouvelle réalisée par Pierre Hillairet et Enzo Martinez. La consigne qui suit la projection est de répondre individuellement par écrit puis collectivement oralement à un questionnaire dont l'objectif est de comparer les deux versions écrite et adaptée de la nouvelle.

Le même texte a été présenté au groupe témoin sous sa forme écrite accompagnée d'un questionnaire qui porte sur plusieurs éléments tels que l'étude des personnages, de l'évènement central et le repérage d'indications sur l'appartenance générique du texte lu.

### II.3. Troisième étape

Le cours dispensé dans cette troisième étape porte sur les sous-genres de la nouvelle : la nouvelle réaliste, fantastique, policière et d'anticipation. Les traits distinctifs de chaque type sont discutés à travers des exemples qui illustrent les propos avancés.

La séance de T.D a été réservée à la réécriture de la nouvelle de l'auteur américain Frédéric Brown qui s'intitule *Cauchemar en jaune* lue précédemment. La consigne était formulée en ces termes : Rédigez un texte dans lequel vous racontez l'histoire en adoptant le point de vue de la femme en décrivant ses préparatifs pour fêter l'anniversaire de son mari.

En effet, puisque l'auteur raconte l'histoire du point de vue de l'homme, nous avons jugé préférable de demander d'abord aux étudiants de relever dans le texte tous les éléments perçus par le mari sur qui l'essentiel de l'action a été centré. Ils se sont rendus compte alors qu'à aucun moment l'attention n'a été portée sur les ressentis de la femme, d'où l'intérêt de cette activité de mettre le doigt sur ses différentes perceptions et ses interprétations des agissements de son époux.

Pour le bon déroulement de l'activité, nous avons constitué des ateliers d'écriture littéraire composés de cinq à six étudiants. La démarche de travail passe par ces tâches successives :

- Explicitation de la consigne d'écriture et de l'objectif de la tâche à réaliser.
- Relecture collective de la nouvelle pour se rappeler l'intrigue narrative.
- Réécriture de la nouvelle par les différents groupes en changeant le point de vue narratif.
- Lecture des textes produits suivies par des débats et des commentaires des participants.

En somme, nous avons constaté que les différentes versions produites mettent l'accent sur l'ingratitude envers la femme décrite comme un personnage affectueux et aimable qui subit la plus intolérable des trahisons.

A la fin de la séance, un groupe d'étudiants nous fait la proposition de réaliser un court-métrage pour faire une adaptation cinématographique de leur version. Nous avons

encouragé leur initiative et nous avons projeté leur travail la séance prochaine. Ce qui a suscité l'admiration et les félicitations de la part de tous leurs camarades.

Par ailleurs, le groupe témoin est chargé pendant cette étape de lire et de comprendre, à l'aide d'un questionnaire, un extrait de la nouvelle *L'homme qui a vu le diable* de Gaston Lerroux. La nouvelle appartient au genre fantastique.

## II.4. Quatrième étape

L'évaluation des acquis des étudiants au cours de la deuxième séquence est réalisée à travers la nouvelle policière à chute de Frédéric Brown *Erreur fatale*. Elle décrit le projet du personnage principal nommé Walter Baxter qui tente d'assassiner son oncle pour avoir son héritage étant le seul héritier. Pour accomplir son action, il se rend la nuit à la maison de cet oncle et fait en sorte que le meurtre semble lié à un cambriolage mal tourné. Rentré chez lui, il est surpris par la venue rapide des policiers le chercher pour l'emmener au poste police. Son oncle a vite déposé sa plainte car il a tout vu. Walter se rend compte enfin qu'il a complètement oublié de commettre le crime. Cette chute est rendue possible grâce à une ellipse narrative qui passe sous silence la période passée dans l'appartement de l'oncle. Le tableau ci-dessous présente les questionnaires accompagnant le texte.

Questionnaire du groupe témoin	Questionnaire du groupe expérimental
1. Identifier le genre du texte	1. Identifier le genre du texte
2. Compléter un tableau sur les différentes étapes de l'action dans le récit	2. Compléter un tableau sur les différentes étapes de l'action dans le récit
3. Trouver la base sur laquelle le personnage s'est appuyé pour accomplir son action.	3. Trouver des synonymes de quelques mots.
4. Trouver des synonymes de quelques mots.	4. Repérer le temps passé par le personnage dans la maison de son oncle et identifier le procédé narratif employé par l'auteur en montrant son effet.
5. Repérer le temps passé par le personnage dans la maison de son oncle et identifier le procédé narratif employé par l'auteur.	5. Relever dans le texte un exemple de sommaire, d'analepse et de prolepse
6. Relever dans le texte un exemple de sommaire, d'analepse et de prolepse	6. Interpréter le titre de la nouvelle
7. Identifier le point narratif	7. Les sentiments
8. Résumé du texte	8. Trouver la raison de qualifier le personnage 9. Rédiger un paragraphe pour imaginer une autre fin

Tableau 11. Questionnaires de la deuxième évaluation

L'avantage de la présente étape d'évaluation est d'assurer un passage entre la deuxième et la troisième étape dédiée au conte.

### **III. Séquence 03 : Combat au féminin**

Le corpus textuel de la troisième séquence est formé d'un ensemble de contes ayant comme caractéristique commune la mise en scène d'héroïnes confrontées à des situations embarrassantes et qui se trouvent ainsi contraintes d'agir pour améliorer leurs conditions de vie. Ce thème correspond à notre public constitué majoritairement de filles susceptibles d'être attirées par des histoires qui les concernent de plus près. Cette séquence vise à atteindre les objectifs suivants :

- Découvrir les contes classiques et leurs pastiches.
- Apprendre à pasticher les contes de Charles Perrault.
- Enrichir les compétences de lecture d'œuvres intégrales.
- Adopter des attitudes d'écoute attentive pour saisir l'essentiel des histoires écoutées en classe.

Le tableau ci-après expose les quatre étapes du déroulement de la séquence :



Séquence 03	Combat au féminin		
Etape 01	Cours magistraux	Travaux dirigés	
		Groupe expérimental	Groupe témoin
Etape 01	<b>Cours 01 :</b> définition et caractéristiques du conte	Compréhension de l'écrit du conte de Tahar Ben Jelloun <i>la Petite à la burqua rouge</i>	<b>Séance 01 :</b> lecture du conte de Tahar Ben Jelloun <i>la petite à la burqua rouge</i>
Etape 02	<b>Cours 02 :</b> historique du genre	Spectature de l'adaptation de <i>la chèvre de Monsieur Seguin</i>	<b>Séance 02 :</b> lecture de <i>la chèvre de Monsieur Seguin</i>
Etape 03	<b>Cours 03 :</b> classification des contes	<b>Séance 01 :</b> Atelier d'écriture : réécriture de l'œuvre de Charles Perrault <b>Séance 02 :</b> lecture des contes rédigés	<b>Séance 03 :</b> lecture de <i>la belle au bois dormant</i> de Charles Perrault <b>Séance 04 :</b> suite de la lecture de <i>la belle au bois dormant</i>
Etape 04	<b>Evaluation</b>	<i>La petite marchande d'allumettes</i>	
<b>Volume horaire</b>	<b>13 heures pour chaque groupe</b>		

Tableau 12. Etapes de la troisième séquence

### III.1. Première étape

Le nouveau sous-genre narratif à aborder tout au long de la séquence a été d'abord défini lors d'un cours où les étudiants se sont approprié ses caractéristiques qui le distinguent des autres genres textuels.

Le premier conte à lire est une réécriture du *Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault faite par l'écrivain marocain Tahar Ben Jelloun sous le titre *La petite à la burqua rouge*. Le texte est travaillé en classe en raison de sa richesse d'aspects culturels et intertextuels : il est ancré dans un cadre socioculturel arabo-musulman marqué par la montée effrayante des sectes religieuses fanatiques et radicalisées. C'est à l'un des membres de ces groupes prétendant tenir la parole divine que Soukaina, jeune fille

pleine de perspicacité et de sang-froid, devait faire face. Elle arrive à se libérer de la monstruosité de cet homme qui essaye de la violer. Elle réussit à lui tendre un piège et à informer les autorités pour le sanctionner comme il le mérite. C'est ainsi qu'elle devient le symbole de la femme révoltée contre toutes formes d'exploitation et d'asservissement de la gente féminine.

Avant de commencer la lecture, nous avons tout d'abord invité les étudiants à proposer des hypothèses de sens à partir du titre et du nom de l'auteur. Ils ont tout de suite établi des liens entre le texte et le conte de Charles Perrault en disant qu'il pourrait s'agir d'une réécriture de l'histoire originale dans un contexte différent.

Dans le but de les impliquer davantage dans l'élaboration du sens de ce conte, nous avons opté pour la technique du dévoilement progressif pratiquée déjà lors des séances précédentes et dont ils maîtrisent les mécanismes et les exigences. A cet effet, nous avons découpé le texte en trois parties à des endroits qui laissent le lecteur perplexe et curieux de découvrir la suite du récit.

Placés en sous-groupes dont le nombre varie entre cinq et six, les étudiants ont suivi le parcours suivant de lecture :

- Lecture du premier fragment [*Il était une fois une petite paysanne... Mais lorsqu'elle parvint à l'orée du bois qui menait vers la maison de sa grand-mère...*] afin d'émettre des hypothèses possibles sur ce qui pourrait entraver la petite fille de poursuivre paisiblement son chemin. Les hypothèses notées au tableau sont les suivantes :
  - Arrivée des terroristes pour détruire la région.
  - Rencontre avec un groupe de barbus dont l'un fait tomber son drap.
  - Rencontre avec un prince charmant.
  - Elle est kidnappée par un groupe.
  - Perception d'une fille battue et elle arrive à s'enfuir.
  - Tombée du drap lorsqu'elle s'enfuit, puis un jeune l'entend pleurer.
  - La maison est encerclée des terroristes dont l'un est son voisin.
  - Rencontre d'un barbu pacifique.

- Lecture du deuxième fragment [*Mais lorsqu'elle parvint à l'orée du bois qui menait vers la maison de sa grand-mère, un jeune barbu, hirsute, et entreprenant, lui barra le chemin ... A ce moment, ...*] pour vérifier leurs hypothèses premières et s'appuyer sur les péripéties racontées dans cette partie afin d'avancer d'autres propositions sur l'évènement soudain qui se produirait. Les différents groupes ont proposé les éléments suivants :
  - Elle est tuée.
  - Au moment où il raconte l'histoire, elle téléphone à sa mère.
  - Elle l'assomme et s'enfuit.
  - Il prend la fuite.
  - Le grand les rejoint mais les deux sont tués.
  - Elle réussit à le mettre hors d'état de nuire.
- Lecture du dernier fragment [*A ce moment, le barbu, qui n'en pouvait plus, se souleva comme un tigre et sauta sur Soukaïna ... dotée d'une sagesse et d'un bon sens qu'il admirait.*] dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses notées et de découvrir la fin de l'histoire.
- Un débat sur la morale du texte est le dernier moment qui clôt la séance.

Le conte de Ben Jelloun a été proposé à l'analyse aux étudiants du groupe témoin dans le but de dégager son schéma quinaire et de trouver sa morale.

### III.2. Deuxième étape

Il est question, dans le cours de cette étape, de retracer les évolutions et les transformations qu'a connu le genre du conte à travers les siècles.

En deuxième lieu, les étudiants du groupe expérimental ont assisté à une activité de compréhension orale réalisée sur la base d'un support multimodal qui raconte l'histoire de *La chèvre de Monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet. Le récit parle de Blanquette tant aimée par son éleveur qui l'entoure avec tous les soins pour qu'elle ne subisse pas le même sort mortel que les autres chèvres échappées avant elle. Mais, celle-ci ne tarde pas à envier la bruyère de la montagne. En dépit des supplications de Monsieur Seguin et de l'enfermement, elle arrive à quitter son enclos. Elle passe une

journée admirable mais finit par être dévorée par le loup après une lutte acharnée qui a duré toute la nuit.

Pendant la séance, deux projections du document sont réalisées. Au cours de la première, il est demandé aux apprenants de prendre des notes pour récapituler l'essentiel de la trame narrative et d'identifier l'intention communicative de l'auteur. Cette dernière consigne a pour but de les amener à se rendre compte de l'aspect épistolaire du conte présenté sous forme d'une lettre adressée à un personnage fictif nommé Gringoire pour le convaincre d'accepter d'être chroniqueur. Le récit de Blanquette équivaut alors à une leçon de morale ou à un conseil d'ami.

La deuxième projection propose aux lecteurs quelques axes de réflexion autour desquels un débat interprétatif est mené après quelques minutes de préparation en sous-groupes. Les différentes pistes de réflexion sont les suivantes :

- Sélection d'un passage jugé le plus représentatif de l'histoire : chaque groupe a choisi un court énoncé qu'il lui semble le mieux représentatif du récit. Parmi les passages les plus cités :
  - *Les chèvres ne tuent pas le loup*
  - *Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents*
  - *Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea.*
- Juger les choix de Blanquette : cette question a constitué la majeure partie du débat puisqu'elle a suscité des réactions controversées et a divisé la classe en deux camps : le premier voit que le personnage est un symbole de liberté et d'émancipation. Il justifie ce positionnement par des arguments tels que :
  - La chèvre refuse la soumission et cherche à se débarrasser de toute sorte de contrainte.
  - Elle lutte pour son désir et brave toutes les tourmentes, ce qui est signe de témérité et de rare audace.
  - Même si elle est morte à la fin, elle est quand même arrivée à vivre des instants de bonheur qu'elle n'aurait jamais vécu si elle était restée à l'étable. Elle a aussi atteint son objectif de se battre jusqu'à l'aube pour égaler la vieille Renaude.

Toutefois, le second camp se lève contre cette vision et voit plutôt dans la chèvre un exemple de contestation de l'ordre établi à ne pas suivre pour plusieurs raisons :

- La chèvre ne manque de rien chez Monsieur Seguin.
- Elle s'expose inutilement au risque.
- Quoiqu'elle fasse, elle sera incapable de se défendre et de tuer le loup.

En effet, les deux interprétations du conte par les étudiants renvoient à la situation de l'individu dans la société entre la soumission et la liberté d'agir : la chèvre représente le choix d'être libre en s'opposant à l'ordre représenté par M. Seguin et le loup.

Le conte a été aussi lu par les étudiants du groupe témoin mais sous sa version écrite et par le truchement d'un questionnaire composé de trois parties fondamentales : dégager les caractéristiques du conte, faire son schéma actanciel et dégager sa morale.

### **III.3. Troisième étape**

Pour permettre aux étudiants de distinguer les différents types des contes, un cours sur leur classification internationale faite par Aarne-Thompson (1961) est assuré au début de la troisième étape.

En plus, cette phase est le moment de tenir les troisièmes ateliers d'écriture durant cette année. Ils portent sur la mise en pratique du détournement de l'œuvre de Charles Perrault *Les contes de ma mère l'Oye*. C'est un recueil de contes merveilleux racontant des histoires féériques inspirées de récits populaires qui ont marqué la culture enfantine par leur universalité et leurs valeurs symboliques. Le déroulement des ateliers s'est étalé sur deux séances :

- Durant la première séance, les étudiants sont répartis en six groupes en fonction des contes à détourner. Chaque groupe tente de lire et de comprendre les péripéties de son texte afin d'en écrire un autre.
- La deuxième séance est consacrée à la lecture des contes détournés suivie des débats sur les éléments sauvegardés et modifiés par rapport au texte source.

Le tableau ci-après présente les titres des contes rédigés par les différents groupes :

	Conte de Perrault	Conte détourné
<b>Groupe 01</b>	Les fées	Même titre
<b>Groupe 02</b>	Le chat botté	Même titre
<b>Groupe 03</b>	Barbe-bleue	Bleu mystérieux
<b>Groupe 04</b>	Peau d'âne	Même titre
<b>Groupe 05</b>	La belle au bois dormant	La belle sans péché dormant
<b>Groupe 06</b>	Le Petit Poucet	La petite poucette

**Tableau 13. Contes détournés**

Parallèlement à ces deux séances d'écriture, les étudiants du groupe témoin sont sollicités à lire le conte de *La belle au bois dormant* afin de dégager les trente et une fonctions établies par Vladimir Propp.

### III.4. Quatrième étape

Dans le but de mesurer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés au début de la séquence, nous avons soumis l'ensemble des étudiants à un test d'évaluation sommative. Le support proposé à la lecture est le conte de *La petite marchande d'allumettes* écrit par Hans-Christian Andersen et traduit du Danois par Pierre Georget La Chesnais. L'histoire nous plonge dans une soirée enneigée du nouvel an et nous présente comme protagoniste une petite marchande d'allumettes qui erre affreusement dans les rues à la recherche d'acheteurs qu'elle ne trouve pas. Traumatisée par l'image d'un père violent qui la battrait si elle rentre à la maison sans rien vendre, elle décide de passer la nuit dans la rue. Le froid glacial la pousse à craquer ses allumettes, l'une après l'autre, pour se réchauffer. A chaque fois qu'une lumière jaillit au milieu des ténèbres, elle se voit emportée dans un monde où ses rêves deviennent réalités. Le matin, les habitants découvrent le cadavre de la fillette qui n'a pas pu résister au froid d'hiver.

Ce texte est accompagné de questionnaires que nous reprenons dans le tableau ci-après :

Questionnaire du groupe témoin	Questionnaire du groupe expérimental
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier le genre du texte</li> <li>2. Compléter un tableau pour dégager le portrait de la fille, ses actions et ses impressions.</li> <li>3. Identifier le cadre temporel du récit.</li> <li>4. Trouver les raisons qui ont empêché la fille de rentrer chez elle.</li> <li>5. Trouver à quoi renvoie l'expression « cette parure » dans le texte.</li> <li>6. Relever des éléments qui renvoient à ce que la fillette vit réellement et à ce qu'elle imagine et les classer dans un tableau.</li> <li>7. Expliquer pourquoi la fille voit une oie rôtie en craquant la deuxième allumette.</li> <li>8. Résumer le texte au quart de sa longueur.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compléter un tableau pour dégager le portrait de la fille, ses actions et ses impressions.</li> <li>2. Interpréter la symbolique du cadre temporel de l'histoire.</li> <li>3. Relever deux éléments qui renvoient au merveilleux.</li> <li>4. Relever des éléments qui renvoient à ce que la fillette vit réellement et à ce qu'elle imagine et les classer dans un tableau.</li> <li>5. Donner son avis sur la raison pour laquelle l'auteur n'a pas donné un prénom à la fille.</li> <li>6. Exprimer ses sentiments suscités à la suite de la lecture du conte.</li> <li>7. Dégager les valeurs véhiculées par le texte.</li> <li>8. Rédiger un paragraphe pour imaginer d'autres rêves de la petite marchande avec d'autres allumettes</li> </ol>

**Tableau 14. Questionnaires de la troisième évaluation**

Les réponses données par les étudiants à toutes ces questions nous informeront sur le degré des progrès réalisés en cette étape.

#### **IV. Séquence 04 : Le travail et l'argent**

La dernière séquence de notre dispositif aborde la thématique du travail et de l'argent abordée par le truchement d'un ensemble de fables en prose. La présente séquence se fixe comme objectif principal la lecture des différentes fables dans une perspective intertextuelle et culturelle. Ainsi, elle vise à amener les lecteurs à acquérir des savoirs patrimoniaux, génériques et sociohistoriques étant donné que ce type de textes constitue une occasion pour découvrir une part importante du patrimoine littéraire francophone régi par des règles de fonctionnement interne.

Le tableau suivant résume les étapes de la séquence en explicitant les multiples enseignements assurés aux apprenants.

Séquence 04	Lire des fables de La Fontaine		
Étape 01	Cours magistraux	Travaux dirigés	
		Groupe expérimental	Groupe témoin
	<b>Cours 01 :</b> Définition de la fable	Compréhension de l'écrit de <i>La Cigale et la Fourmi</i>	<b>Séance 01 :</b> lecture de <i>La Cigale et la Fourmi</i>
<b>Étape 02</b>	<b>Cours 02 :</b> naissance et évolution du genre	Compréhension de l'oral : <i>Le Savetier et le Financier</i>	<b>Séance 02 :</b> Lecture de <i>Le Savetier et le Financier</i>
<b>Étape 03</b>	<b>Cours 03 :</b> la versification française	Ateliers d'écriture	<b>Séance 03 :</b> lecture de <i>La laitière et le pot au lait</i>
<b>Étape 04</b>	Evaluation	<i>Le laboureur et ses enfants</i>	
<b>Volume horaire</b>	<b>11,5 pour chaque groupe</b>		

Tableau 15. Etapes de la quatrième séquence

#### IV.1. Première étape

Le premier cours dispensé dans le cadre de la quatrième séquence a pour objet la définition du genre de la fable et la mise au point des liens qu'elle entretient avec d'autres genres voisins, notamment le conte et la parabole. Ce premier élément a permis aux étudiants de distinguer la fable des genres qui lui sont proches et de la définir en termes clairs et précis. Ils ont pu également avoir une idée sur quelques concepts utiles à la compréhension et à l'approche de la fable tels que l'allégorie et l'apologue.

Durant la séance des travaux dirigés qui a suivi le premier cours, il a été proposé aux étudiants de lire sept fables suivant la technique de la lecture en réseaux. Il s'agit d'une démarche de lire plusieurs textes entretenant des relations ou ayant des éléments en commun sur le plan thématique, générique ou auctorial. Cette technique mobilise fortement l'horizon d'attente des étudiants et fait appel à leurs expériences personnelles et culturelles dans la mesure où ils s'impliquent constamment dans un travail de mise en relation entre le texte original ou noyau et ses différentes adaptations.



Dans le cas de notre recherche, nous avons opté pour un réseau thématique autour de fables qui traitent la même problématique de la séquence, à savoir la valeur du travail. Les textes choisis sont les suivants :

- *La Cigale et la Fourmi* de Jean de la Fontaine
- *La Cigale et la Fourmi* de Pierre Perret
- *La cigale, le tabac et la fourmi* de La Ligue nationale contre le cancer
- *La fourmi et la cigale* de Françoise Sagan
- *La cigale et la fourmi* de Pierre Ferran
- *Fable* de Linda Corriveau
- *Fable électorale* de Roland Bakri

Le déroulement de l'activité de lecture s'est réalisé suivant les différentes étapes énumérées ci-après :

- Lecture collective de la fable de Jean de la Fontaine suivie par quelques questions de compréhension et une discussion sur la morale que l'on peut en dégager. La totalité de la classe a souligné l'importance du travail et la nécessité d'être prévoyant à l'instar de la fourmi pour ne pas se trouver en situation difficile semblable à celle de la cigale.
- Constitution de six ateliers de lecture où chaque groupe avait la tâche de lire une version différente de celle de Jean de La Fontaine et d'en faire un compte rendu à ses camarades de classe.
- Présentation du compte rendu par un membre de chaque sous-groupe et débat autour des variantes et des constantes dégagées par le groupe classe.

A la fin de cette activité, les étudiants ont pris conscience que la lecture littéraire renvoie à une mise en relation puisqu'elle se conjugue souvent au pluriel et appelle à une ouverture des textes pour qu'ils soient adaptés, réécrits, détournés, etc. Ainsi, ils ont découvert que le texte de la Fontaine a inspiré de nombreux auteurs qui s'en sont nourris pour lui donner de nouvelles versions.

En revanche, les étudiants du groupe témoin n'avaient comme support de lecture que la version de *la Cigale et la Fourmi* de Jean de La Fontaine accompagnée de quelques questions de compréhension axées sur la description des personnages

(portraits physique et moral), l'explication de quelques expressions difficiles et la restitution du texte sous forme de résumé.

## IV.2. Deuxième étape

Au début de cette étape, les étudiants ont assisté à un cours théorique sur l'origine de la fable ; il s'agit d'un aperçu historique qui met la lumière sur la naissance du genre depuis l'Antiquité et son évolution à travers le Moyen-âge et la Renaissance. Arrivant au XVIIe siècle, nous avons souligné l'essor qu'a connu la fable avec Jean de La Fontaine qui lui a donné ses lettres de noblesse. A la fin du cours, il a été question d'aborder quelques caractéristiques distinctives du genre notamment en ce qui concerne l'architecture structurale et les personnages stéréotypés.

Le support de lecture de cette étape est un document audiovisuel intitulé *Le savetier et le financier*. C'est une fable de Jean de la Fontaine proposée pour une activité de compréhension orale. Elle met en scène deux personnages diamétralement opposés ; le premier est un savetier (cordonnier) travailleur, modeste et heureux tandis que le second est un financier riche, hautain et se plaint toujours de son voisin qui l'empêche de dormir par ses chants incessants. Pour que le cordonnier arrête de chanter, le financier lui donne une somme fabuleuse d'argent. Cependant la sagesse de ce dernier fait qu'il rend à son bienfaiteur ses cent écus afin de récupérer son sommeil d'antan. L'approche du document sonore passe par deux étapes :

1. Durant la première écoute, les étudiants sont sollicités à prendre des notes pour résumer l'histoire. Pour ce faire, ils ont dû retrouver le schéma quinaire du récit et reformuler les idées essentielles développées par le fabuliste. La correction s'est faite collectivement en vue de permettre à tout le monde de participer à élaborer progressivement l'essentiel de la fable.
2. Pour la deuxième écoute, les étudiants étaient appelés à travailler en sous-groupes de quatre pour répondre à cette consigne : identifiez la morale de la fable, rédigez-la puis partagez votre interprétation et votre point de vue avec le groupe classe.

Nous résumons dans les points énumérés ci-après les différentes interprétations recueillies :

- On ne peut pas tout acheter avec l'argent.

- L'argent ne fait pas le bonheur.
- La valeur du travail dans la vie est inestimable.

La séance a été achevée en insistant sur l'importance d'avoir un travail noble au sein de la société et la nécessité d'être utile aux autres.

La même fable a été étudiée par les étudiants du groupe témoin mais sous sa forme imprimée. Ainsi, elle a été analysée par le biais d'un questionnaire focalisé essentiellement sur la structure narrative du texte (compléter un tableau pour dégager le schéma quinaire), l'identification des personnages avec leurs traits moraux et le résumé de la morale de la fable.

### IV.3. Troisième étape

Etant donné que les fables qui composent le corpus textuel intégré à cette séquence relèvent de la poésie, nous avons conçu et élaboré un cours théorique sur la versification. Le but principal de cet enseignement est d'initier les étudiants à analyser la dimension poétique de la fable mais aussi à apprendre à rédiger des poèmes en respectant la nature des strophes, le rythme, la rime, etc.

Cet objectif s'est concrétisé lors des ateliers d'écriture tenus lors de la séance des travaux dirigés où nous avons soumis aux étudiants ces trois fables de Jean de la Fontaine ayant pour thème commun le travail et l'argent : *La laitière et le pot au lait*, *L'enfouisseur et son compère* et *L'avare qui a perdu son trésor*.

La consigne relative à la tâche de rédaction consiste à pasticher les fables proposées. Le déroulement des ateliers s'est étalé sur deux séances consécutives :

- Durant la première séance, les étudiants sont répartis en 4 groupes : il y a deux groupes qui travaillent sur le même texte. Les membres de chaque groupe essaient de lire et de comprendre les péripéties de leur fable pour en écrire une autre.
- La deuxième séance est réservée à lire les fables pastichées et à discuter à propos des éléments modifiés par rapport à la version originale.

Le tableau ci-après présente les titres des fables rédigées par les différents groupes :

	<b>Fable de La Fontaine</b>	<b>Faible pastichée</b>
<b>Groupe 01</b>	<i>La laitière et le pot au lait</i>	<i>Les rêves éveillés</i>
<b>Groupe 02</b>	<i>L'enfouisseur et son compère</i>	<i>L'étudiant et le voleur</i>
<b>Groupe 03</b>		<i>L'abeille et l'ours</i>
<b>Groupe 04</b>	<i>L'avare qui a perdu son trésor.</i>	<i>Sitlaire</i>

**Tableau 16. Fables pastichées**

Le groupe témoin n'avait que la fable de *La laitière et le pot au lait* à lire. La seule tâche demandée est de répondre individuellement à ces cinq questions d'analyse : étude du personnage, dégager la structure de la fable, sa morale et ses fonctions et enfin analyse de la rime des vers.

#### **IV.4. Quatrième étape**

A la fin de la séquence, les étudiants sont soumis à une évaluation en vue de tester leurs acquis en matière de compréhension et d'analyse des fables. Le support à étudier est *Le laboureur et ses enfants* de Jean de La Fontaine. C'est l'histoire d'un vieillard mourant qui souhaite apprendre à ses fils à être autonomes et à exercer le métier d'agriculture pour gagner honnêtement leur vie. Il les fait venir et leur déclare qu'un trésor est caché dans la vigne et qu'ils doivent remuer le champ s'ils désirent le trouver. La terre, remuée, a donné des fruits au centuple et les enfants comprirent que le vrai trésor n'est que le travail.

Les questions accompagnant le texte sont reprises dans le tableau suivant :

Questionnaire du groupe témoin	Questionnaire du groupe expérimental
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dire pourquoi le récit est allégorique.</li> <li>2. Expliquer deux expressions tirées du texte</li> <li>3. Relever une ellipse du texte.</li> <li>4. Dégager les éléments de l'argumentation et les classer dans un tableau.</li> <li>5. Trouvez dans le texte des expressions qui prouvent les caractéristiques suivantes du père : discret, encourageant, persuasif, malin.</li> <li>6. Dégagez la structure narrative de la fable en complétant un tableau.</li> <li>7. Relever dans la fable un exemple d'enjambement en l'expliquant.</li> <li>8. Etudier la rime des vers entre parenthèses.</li> <li>9. Résumez en quelques phrases la morale de la fable.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Résumer l'idée générale de la fable</li> <li>2. Tirer quelques renseignements de la fable.</li> <li>3. Trouver la raison qui a poussé le père à mentir à ses enfants.</li> <li>4. S'exprimer à propos de la valeur esthétique du texte.</li> <li>5. Dire pourquoi le récit est allégorique.</li> <li>6. Expliquer deux expressions tirées du texte</li> <li>7. Trouvez dans le texte des expressions qui prouvent les caractéristiques suivantes du père : discret, encourageant, persuasif, malin.</li> <li>8. Relever une ellipse du texte.</li> <li>9. Dégager les éléments de l'argumentation et les classer dans un tableau.</li> <li>10. Rédigez une strophe de quatre vers sur la valeur du travail dans la vie.</li> </ol>

**Tableau 17. Questionnaires de la quatrième évaluation**

Cette dernière évaluation a été effectuée à la fin d'année universitaire. Elle précède cependant l'administration du post-test.

## Conclusion

A l'issue de ce sixième chapitre, nous insistons sur son intérêt majeur pour notre recherche ; il est important dans le sens où il permet de clarifier les conditions et les situations de recueil des données de multiples natures. Il est possible de citer les productions langagières (écrites et orales) des étudiants qui feront l'objet d'analyses détaillées dans le chapitre suivant.

Toutes les données recueillies comportent l'avantage de cerner l'évolution et la progression des compétences des apprenants dans leur cheminement à travers plusieurs domaines d'apprentissage (compréhension, métacognition, oralisation, écriture...) renvoyant à diverses composantes de la lecture littéraire des récits. Ceux-ci sont

## Chapitre VI : Dépliage de l'intervention didactique

appréhendés, dans les séances que nous avons assurées dans le cadre de notre recherche expérimentale, comme des supports qui réclament l'alternance de maintes pratiques enseignantes et la mise en place de nouvelles modalités de lecture susceptibles de mobiliser des postures et des modes d'appropriation des savoirs propres aux spécificités de la didactique de la littérature.

Ceci dit, il importe de déterminer les soubassements théoriques et les théories auxquelles nous nous sommes référé en vue de mettre en œuvre l'ensemble de toutes les séquences pédagogiques vouées à développer les compétences lectorale, scripturale et orale des étudiants. Ces aspects feront l'objet de traitement et d'analyse dans le prochain chapitre.

**CHAPITRE VII :**  
**L'EXPERIMENTATION A**  
**L'EPREUVE DU TERRAIN**

## **Introduction**

Ce chapitre, de caractère purement analytique, entend situer notre recherche dans un cadre réflexif et vise à porter un regard critique sur les données recueillies lors des quartes séquences exposées dans le chapitre précédent. Il s'articule autour de quatre points principaux.

Dans la première section, nous apportons des éclairages sur les soubassements théoriques du dispositif de formation mis en œuvre dans le contexte universitaire algérien dans lequel s'inscrit notre recherche. Cela explique, en justifiant, les choix opérés pour structurer les séquences didactiques et pour déterminer les contenus à enseigner ainsi que les manières dont ils sont traités.

De plus, il sera question, dans la deuxième section, de préciser les étapes par lesquelles passe la conception et l'élaboration du dispositif en portant une attention particulière aux principes à prendre en compte dans toute opération de montage de programmes de formation.

Nous consacrons la troisième partie à l'explicitation des critères qui ont présidé aux choix des différents supports, écrits soient-ils ou audiovisuels, servant d'outils incontournables à la mise en place de notre expérimentation. Celle-ci s'appuie essentiellement sur les récits littéraires qui font l'objet central de la présente recherche.

En dernier lieu, nous livrerons une analyse détaillée des aspects inhérents aux dimensions de la compétence littéraire développés au fil des mois de l'année universitaire à travers des activités pédagogiques et des tâches centrées prioritairement sur l'implication des étudiants dans le processus d'apprentissage et de construction des connaissances.

## **I. Soubassements théoriques du dispositif de formation**

Notre dispositif de formation se situe à l'intersection de plusieurs conceptions didactiques et pédagogiques. Nous présenterons dans ce qui suit les approches les plus importantes auxquelles nous empruntons bon nombres de notions et d'outils qui fondent théoriquement les activités mises en œuvre lors de notre expérimentation.



## **I.1. Modélisations théoriques de l'école de Louvain-la-Neuve**

Nous nous référons principalement à l'Ecole belge de Louvain-la-Neuve pour élaborer notre dispositif didactique en raison de la qualité et du foisonnement des recherches académiques et scientifiques portant sur la lecture littéraire menées au sein de cette université. En effet, les travaux riches et abondants de ses chercheurs (ouvrages, articles, communications aux colloques, thèses doctorales...) nous fournissent des pistes pratiques et originales exploitables en contexte éducatif et qui pourraient être d'une grande utilité pour les étudiants et les futurs enseignants de français en Algérie.

### **I.1.1. Transposition didactique**

En premier lieu, notre dispositif tire ses fondements théoriques relatifs à la transposition didactique des savoirs de la catégorisation de Karl Canvat (2002) de la compétence littéraire en trois composantes essentielles, à savoir, l'appropriation lectorale, scripturale et orale. De là, nous avons pu articuler toutes les activités scolaires envisagées autour de ces domaines communicationnels fondamentaux qui servent de référence pour l'enseignement-apprentissage de la littérature ;

1. Des activités de lecture : les habiletés liées à la lecture constituent un aboutissement de la didactique des textes littéraires. Aussi, paraît-il pertinent de valoriser les pratiques lectorales scolaires pour former un sujet-lecteur conscient de l'importance de son activité et de son implication dans son propre apprentissage.
2. Des activités d'écriture : elles sont complémentaires aux pratiques de lecture car elles contribuent à l'appropriation des connaissances par les étudiants et au développement de leurs facultés de création et d'expression. Ils devraient donc être initiés à différentes modalités d'écrire (parodie, pastiche, résumé, écritures créatives, ...) et connaître les codes d'écriture qui les régissent.
3. Des activités orales : elles tournent autour des deux compétences de compréhension et de production orales. Elles aident les étudiants à développer leurs capacités d'écoute, de prise de parole et à acquérir des habiletés métacognitives et métalangagières.

Sur la base de ces différents types d'activités, nous avons conçu la structure architecturale de chacune des quatre séquences didactiques qui forment notre feuille de

route de travail annuel : elles incluent des séances de compréhension et de production écrite et orale à partir d'œuvres ou d'extraits de récits littéraires.

### **I.1.2. Organisation du contenu**

En ce qui concerne la manière de traiter et d'organiser le contenu du plan de formation destinée à nos étudiants, nous nous sommes appuyé sur une approche littéraire axée sur les genres. Un tel choix repose, en effet, sur la vision de Karl Canvat (1999a) qui en a démontré la pertinence en la liant à un bon nombre d'enjeux d'ordre anthropologique, épistémologique, cognitif et socioculturel :

1. Enjeux anthropologiques : l'activité classificatoire des productions humaines en des genres distincts relève d'un phénomène humain ancestral. De tout temps, l'homme a toujours tendance à organiser et à mettre en ordre ce qu'il perçoit quotidiennement. C'est un processus cognitif consubstantiellement lié à la pensée et à la structuration de la conscience.
2. Enjeux épistémologiques : la classification contribue d'une manière significative à la construction de connaissances par le biais de contrastes. Ces derniers sont essentiels pour la sélection de traits distinctifs propres aux cas observés et pour constituer des catégories ayant des caractéristiques communes. Il importe, en effet, de préciser que ces catégories constituées sont souvent révisables et sujettes aux modifications.
3. Enjeux psycho-cognitifs : classer les textes en genres et en types participe au développement des capacités métacognitives en triant et en regroupant les textes. Ainsi, l'apprenant développe une compétence textuelle lui permettant la distinction des différents genres textuels. Cela joue aussi un rôle primordial dans la compréhension et la production écrites et orales.
4. Enjeux socioculturels : les genres sont socialement constitués et ancrés dans les pratiques culturelles des individus. Leur classification est donc régie par des conventions socioculturelles et institutionnelles qui déterminent les spécificités génériques.

Les genres constituent donc des outils indispensables pour développer la compétence littéraire des sujets-lecteurs. Ils sont vus comme le point nodal de la didactique de la littérature. C'est pourquoi, la planification et la mise en œuvre des

quatre séquences composant notre dispositif de formation se fonde sur une conception selon laquelle les apprentissages, en réception comme en production, se réalisent à partir des régularités des genres sélectionnés en adéquation aux prescriptions ministérielles. Affirment ce positionnement Schneuwly et Dloz (1997 : 29) qui attestent que « *c'est à travers les genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants* ».

### **I.1.3. Lecture littéraire et dialectique**

Par ailleurs, nous adhérons largement, dans la perspective de notre recherche, aux conceptions avancées par Jean-Louis Dufays, Dominique Ledure et Louis Gemenne (2005) qui envisagent la lecture littéraire comme étant une dialectique entre participation et distanciation. C'est dans ce sens que les activités proposées à nos étudiants varient souvent entre des tâches orientées vers la lecture analytique des textes littéraires et d'autres qui mettent beaucoup plus l'accent sur une lecture subjective et participative à travers laquelle les lecteurs s'expriment librement à propos de leur propre réception des supports lus et/ou écoutés à l'intérieur ou en dehors de la classe.

Ainsi, étant donné que la lecture littéraire est, aux yeux de Jean Louis Dufays (1996), le résultat de combinaison des trois approches culturelle, interprétative et axiologique, nous avons veillé à mettre en place des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser la concrétisation de ces tendances pédagogiques. Pour y parvenir, nous adoptons les propositions émises par le chercheur (Dufays, 2016) qui recommande fortement le recours à de nombreuses pistes et modalités d'enseignement de la lecture comme le débat interprétatif, les cercles de lecture et le dévoilement progressif.

### **I.1.4. Compétence scripturale**

Puisque l'ensemble des méthodes que nous venons de citer se basent prioritairement sur la lecture, nous avons dû compléter notre dispositif par une autre pratique inspirée des travaux de deux autres chercheurs de l'université catholique Louvain-la-Neuve : Stéphane Colognesi et Silvia Lucchini (2016) qui s'orientent vers une formule pédagogique indispensable au développement de la compétence scripturale. Pour eux, les ateliers d'écriture seraient une réponse pour remédier aux difficultés des étudiants face à une tâche d'écriture. La pratique des ateliers en classe passe par trois étapes au cours desquelles ils se déploient :

- L'enseignant communique et explicite aux apprenants une consigne de départ en précisant l'intention communicative qui sous-tend l'activité scripturale.
- En fonction de la consigne communiquée, l'apprenant se met à écrire individuellement ou par groupes.
- Lecture des productions construites à la classe suivie d'un moment d'échanges dont le but est de commenter, de critiquer ou de donner ses impressions sur les écrits réalisés.

Ce parcours d'écriture que les deux auteurs proposent nous semble adapté aux besoins de nos étudiants dans la mesure où il leur permet d'activer leur créativité, de collaborer dans la production de textes et d'accéder à des réflexions sur la langue de rédaction.

### **I.1.5. Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication**

Dans le même souci de prendre en compte les préoccupations et les intérêts du public auquel la formation est destinée, notre dispositif didactique intègre massivement les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le recours à ces documents de nature multimodale s'inscrit dans les recommandations de la plupart des chercheurs louvanistes (Fastrez P., De Smedt T. et Philippette T., 2012) qui plaident en faveur de leur intégration en classe.

Pour terminer la succincte exposition des fondements théoriques de notre dispositif empruntés à l'école belge de Louvain-la-Neuve, nous soulignons que la planification générale de la formation mise en œuvre dans notre expérimentation obéit aux principes fondateurs mis en avant par trois autres chercheurs de cette chaire : Lebrun M., Smidts D., Bricoult G. (2011). Vu son importance, cet élément mérite d'être traité à part entière dans la section suivante.

## **I.2. Approche par les compétences**

L'approche par les compétences, en vogue depuis plusieurs années, tente de donner un sens à l'apprentissage en replaçant les tâches scolaires dans un contexte bien déterminé. Elle tend également à aider l'apprenant à s'approprier des savoirs, savoir-faire et savoir-être réutilisables et transférables en dehors de la classe. Cette logique d'action correspond à notre démarche d'enseigner la littérature dans le but de former

des sujets-lecteurs performants et aptes à lire des œuvres littéraires, à en parler à des destinataires précis ou à écrire des textes ancrés dans des situations de communication bien définies.

Toutefois, nous n'avons aucune ambition de faire de nos étudiants des écrivains ou des poètes, bien que cela soit possible pour certains d'entre eux. La citation suivante de Martine Jaubert, Maryse Rebière, Jean-Paul Bernié (2004 :57) atteste notre position :

Le professeur de littérature, lui, n'a pas pour objectif de former des écrivains, ni même forcément des critiques, mais les postures, attitudes, manières de conduire les pratiques langagières orales ou écrites qu'il souhaite voir se développer chez ses élèves renvoient aux pratiques sociales de la discipline; la manière de construire sur un texte ou une œuvre, le discours jugé souhaitable en classe de littérature, son régime argumentatif propre, sa gestion des exemples, ses critères de pertinence épistémique, sont l'écho transposé de manières d'agir-penser-parler reconnues dans l'univers de la critique littéraire.

On comprend alors qu'enseigner la littérature selon une approche par les compétences renvoie fondamentalement à fixer des pratiques langagières que l'apprenant développe en s'impliquant dans la construction de ses connaissances, capacités, aptitudes, savoirs, etc. De tels objectifs sont assignés aux différentes activités intégrées à notre dispositif qui vise à ce que nos étudiants lisent, écoutent, écrivent et parlent des récits littéraires que nous leur proposons en classe. Ce faisant, ils s'exercent aussi à penser et à interagir en langue française. C'est, en fait, un enseignement voué à développer les quatre compétences de lecture, écriture, d'écoute et de parole indispensables à tout apprentissage d'une langue.

Travailler ces compétences se réalise à travers des séquences didactiques articulées autour de trois temps dont Jean-Louis Dufays démontre la pertinence dans ces propos (2011 : 240) : « *dans la séquence en trois temps, l'enseignement n'est plus subordonné à la logique de la performance, mais au contraire, celle-ci est absorbée dans une logique plus puissante et plus riche qui la dépasse et en relativise l'impact* ».

Les performances à l'oral, à la lecture et l'écriture qui constituent les trois moments clés de la séquence didactique deviennent alors le moteur qui guide l'apprentissage vers une pragmatique d'action.

### **I.3. Théories de la réception**

Les activités de lecture de notre dispositif et les tâches scolaires qui leur sont associées s'inscrivent dans la perspective des théories de l'effet et de la réception dans la mesure où elles accordent à l'étudiant une place centrale dans l'élaboration du sens des récits littéraires à lire en classe. Ainsi, nous prêtons une attention particulière aux effets produits par les œuvres sur leurs récepteurs en leur donnant la liberté de parler de leurs appréciations, leurs émotions et leurs ressentis suscités à la suite de leurs multiples lectures.

A la lumière des travaux de Hans Robert Jauss (1978) et de Wolfgang Iser (1985), nous envisageons l'acte de lire comme un investissement particulier appréhendé dans et par le texte. Les deux auteurs nous fournissent un cadre fécond pour percevoir la lecture comme une pratique sémiotique et interprétative qui préconise une manière singulière d'élaborer des significations. De là, nous avons intégré à notre dispositif, différentes activités pédagogiques (cercles de lecture, débats interprétatifs, dévoilement progressif...) garantes de la liberté de lire et d'interpréter les textes littéraires.

Toutes ces pratiques enseignantes ne s'appuient pas sur des questionnaires élaborés pour orienter la compréhension des lecteurs mais elles se basent beaucoup plus sur la spontanéité de dire et d'agir. Il s'agit de démarches qui mettent l'accent sur la responsabilité et la singularité du lecteur qui se libère des impératifs théoriques et du lourd appareillage méthodologique hérité des anciennes méthodes structurales contraignantes de l'enseignement de la littérature.

Le mérite de cette façon d'enseigner le fait littéraire réside dans le bouleversement du rapport qu'entretient le lecteur au texte. Celui-ci n'est plus perçu comme une unité rigide évoluant dans un seul sens voulu par l'enseignant, mais il devient plutôt un objet de questionnement prêt à être déconstruit et reconstruit à maintes reprises pour dévoiler quelques uns de ses aspects spécifiques. Ce positionnement épistémologique tend de rendre compte de la complexité de l'acte de lire pour l'ouvrir vers d'autres champs d'investigation en contexte scolaire.

Le dispositif que nous expérimentons met en avant un croisement d'une part entre les théories de la réception et de la lecture littéraire, et de l'autre part entre toutes ces théories et l'approche par les compétences en vue de tirer profit de ce que cela

pourrait offrir aux étudiants en les mettant au cœur du processus d'apprentissage et de développement de compétences disciplinaires et transversales.

## II. Conception du dispositif de formation

Un dispositif de formation peut être défini comme « *un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but* ». (Lebrun, 2011). Ceci laisse entendre que pour concevoir un programme de formation, il est impératif de se plier à des contraintes et à suivre des étapes indispensables à sa mise en œuvre.

Dans cette perspective, l'élaboration de notre dispositif à l'intention des étudiants de deuxième année s'est réalisée conformément aux recommandations et aux principes mis au point par les chercheurs de l'université catholique de Louvain-la-Neuve dans leur ouvrage collectif publié sous la direction de Marcel Lebrun, Denis Smidts et Geneviève Bricoult (2011). Ces auteurs identifient quatre étapes utiles à une bonne réflexion au sujet du dispositif : analyse des besoins, identification des objectifs, choix des méthodes et des outils ainsi que l'évaluation des acquis des apprenants et du dispositif en général.

### II.1. Analyse des besoins des étudiants

L'analyse des besoins de notre public nous permet de nous situer dans une perspective d'action parce qu'elle aboutira à la formulation d'objectifs d'apprentissage et à la proposition de solutions pratiques aux problèmes rencontrés. Pour la conduite de notre analyse, nous avons opté pour deux modalités de détermination : un pré-test et une enquête par questionnaire.

#### II.1.1. Pré-test

Le pré-test vise à repérer les prérequis des étudiants et se compose de vingt questions que l'on peut répartir en trois catégories principales :

- Culture littéraire [de la première à la quatorzième question] : ce sont des questions qui portent sur de nombreuses thématiques et qui visent à repérer les acquis des étudiants en matière de connaissances sur les écrivains, les

œuvres littéraires (leurs intitulés et les thématiques développées) ainsi que sur les prix littéraires.

- Culture française et francophone [de la quinzième à la dix-neuvième question] : le but de ces questions est de tester les connaissances des étudiants relatives aux expressions idiomatiques, aux monuments culturels français et aux personnalités célèbres de la France et de l'Algérie.
- Analyse littéraire : [vingtième question] : la dernière question est formée de huit items portant sur quelques outils conceptuels de l'analyse littéraire tels que le schéma actanciel, le schéma quinaire, la focalisation, etc.

L'analyse des réponses données par les étudiants au pré-test donne les résultats suivants :

	<b>Notes inférieures à la moyenne</b>	<b>Notes supérieures à la moyenne</b>
<b>Groupe témoin</b>	99,58%	0,42%
<b>Groupe expérimental</b>	98,15%	1,85%

**Tableau 18. Résultats du pré-test**

Force est de constater que les deux groupes ont échoué dans le pré-test ; la quasi-totalité n'a pas pu avoir la moyenne, c'est-à-dire 25 points puisque l'examen est noté sur 50. Ainsi, aucun étudiant des deux groupes n'a eu une excellente note : personne n'a eu par exemple plus de 30.

### **II.1.2. Questionnaire destiné aux étudiants**

En plus du pré-test, un questionnaire a été administré aux deux groupes d'étudiants. Il est formé de vingt questions dont l'objectif est de dégager les représentations et les pratiques de lecture des sujets questionnés. Le questionnaire comprend cinq catégories essentielles :

- Amour de la lecture [questions 1 et 10]
- Difficultés de lecture : [question 12]
- Préférences personnelles [questions 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 14 et 15]
- Fréquence de la lecture [questions 6 et 7]



- Opinions sur les modules littéraires [questions 16, 17, 18, 19 et 20]

Les résultats tirés de cette pré-enquête, qui seront développés au niveau du prochain chapitre, mettent nettement en évidence que la formation des étudiants nécessite une mise en place d'un dispositif pédagogique-didactique de remédiation orienté davantage vers l'implication des étudiants dans le développement de leur compétence littéraire dans toutes ses dimensions.

## II.2. Détermination des objectifs d'apprentissage

Après avoir analysé les besoins des sujets, nous pouvons à présent passer à la détermination et à la validation des objectifs permettant la résolution des problèmes enregistrés par le biais de scénarios pédagogiques en vue de planifier la formation envisagée. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la classification des objectifs établie par Jean-Marie de Ketele (1989) en trois sortes de catégories ; objectifs spécifiques, objectifs intermédiaires et objectifs terminaux d'intégration. Ainsi, afin que ces objectifs soient opérationnels, le chercheur dénombre dans son ouvrage *Observer pour éduquer* (1987), plusieurs éléments à respecter dans la rédaction d'un objectif : échéance, auteur de la performance, caractéristiques de l'auteur, support de la performance, caractéristiques du support, réponse (activité mise en jeu, produit...), caractéristiques de la réponse, processus demandé, caractéristiques du processus, environnement de la performance, caractéristiques de la performance, évaluateur, critères d'évaluation. Dans bien des cas, le respect de quelques uns de ces éléments serait suffisant.

De ce qui précède, nous formulons les objectifs que nous visons de la mise en œuvre de notre dispositif :

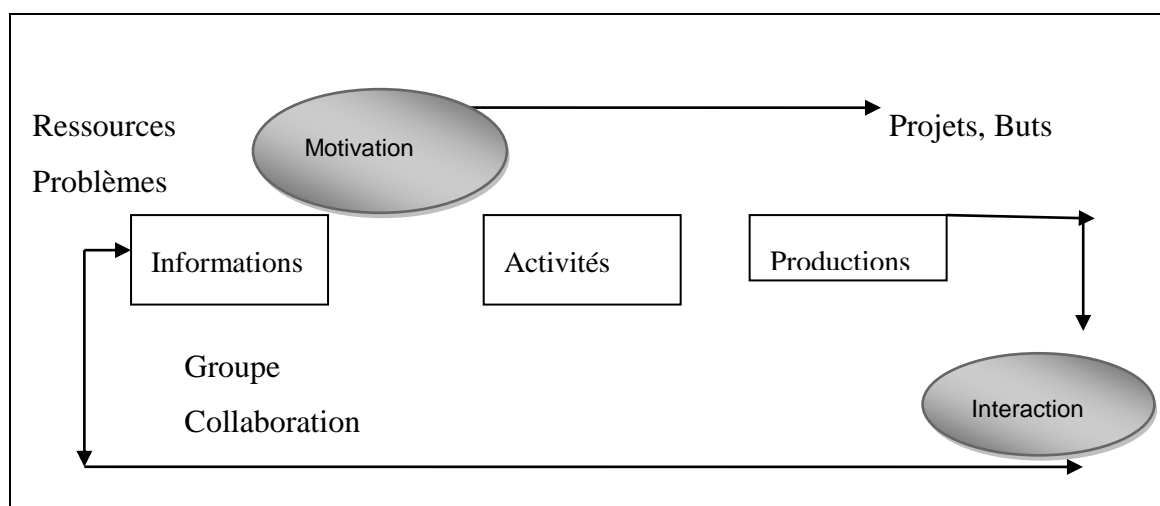
- **Objectif terminal d'intégration** : au terme de l'année universitaire 2017-2018, les étudiants de deuxième année du département de français de l'Ecole Normale Supérieure de Sétif seront capables de comprendre et de produire, à l'oral comme à l'écrit, des récits littéraires en respectant les caractéristiques intrinsèques aux quatre genres à étudier (roman, nouvelle, conte et fable).
- **Objectifs intermédiaires d'intégration** : le dispositif de formation cherche à atteindre quatre objectifs intermédiaires

1. A l'issue de la première séquence, les étudiants seront capables de lire et de comprendre des extraits de romans et des œuvres romanesques intégrales. Ils seront aussi capables de produire des incipits de romans.
  2. A l'issue de la deuxième séquence, ils seront capables de lire et de produire des nouvelles.
  3. A l'issue de la troisième séquence, ils seront capables de lire, de comprendre et de produire des contes.
  4. A l'issue de la quatrième séquence, ils seront capables de lire, de comprendre et de produire des fables.
- **Objectifs spécifiques :** ils sont si variés et généralement issus de la démultiplication des objectifs généraux et intermédiaires. Ils décrivent un comportement et/ou une action observable à la fin d'une séance. Nous en donnons quelques exemples
1. Exprimer son point de vue sur des thématiques abordées dans les textes littéraires lus en classe.
  2. Construire le sens d'un texte et élaborer des hypothèses significatives.
  3. Résumer les idées principales d'un récit.
  4. Lire et comprendre un conte merveilleux pour le détourner.
  5. Réécrire une nouvelle en changeant le point de vue narratif.
  6. Pasticher une fable de Jean de la Fontaine.

Afin d'atteindre ces objectifs cités, nous devons opérer des choix relatifs aux méthodes et aux outils permettant de les concrétiser.

### **II.3. Choix des méthodes et des outils**

La mise en place de tout dispositif de formation exige, a priori, le recours à des méthodes et à des outils pertinents choisis en fonction des besoins détectés et des objectifs escomptés. Dans notre cas, notre conception s'assoit sur le modèle de Marcel Lebrun qui nous a guidé dans l'élaboration de séquences pédagogiques. Le schéma ci-dessous illustre le fonctionnement de ce modèle :



**Figure 14. Une vue dynamique du processus d'apprentissage (Lebrun, 2011 :68 )**

Cette conception s'inspire du courant constructiviste, ce qui nous permet de nous appuyer sur les connaissances antérieures de nos étudiants et sur les informations obtenues de l'analyse de leurs besoins afin de leur proposer des activités et des tâches au bout desquelles ils construisent de nouvelles connaissances traduites sous forme de productions orales et/ou écrites. Par exemple, ils rédigent des contes, des nouvelles et des fables suite à la lecture de plusieurs textes appartenant aux genres textuels évoqués.

La transformation des connaissances est soutenue par des facteurs de motivation et d'interaction qui inscrivent le modèle dans une démarche socioconstructiviste en consacrant, pour chaque séance, un temps pour les échanges à travers des débats interprétatifs et des discussions libres sur les supports étudiés ou les productions des étudiants.

En vue d'orchestrer une harmonie entre les méthodes choisies et les objectifs poursuivis, nous nous situons dans un continuum de méthodes pédagogiques axé d'une part sur la participation et le contrôle de l'enseignant (cours magistraux et accompagnements des étudiants dans les travaux dirigés) et de l'autre part sur la participation et l'implication des apprenants (tâches en petits groupes, ateliers d'écriture, recherches personnelles, lecture de romans...).

La pertinence de ce modèle se manifeste à travers l'articulation de la conception d'un dispositif de formation autour de cinq facteurs soulevés dans la définition du dispositif citée plus haut : ressources (informations), stratégies et méthodes (activités), acteurs interagissant (interaction), un contexte donné (motivation) et un but (production).

Dans la foulée de ce qui précède, il serait intéressant de sélectionner une gamme d'outils pédagogiques choisis pour leur correspondance aux méthodes didactiques et pour leur valeur ajoutée à la qualité de notre dispositif. Outre les outils traditionnels (textes photocopiés, illustrations, livres en format papier...), nous nous sommes servi des nouvelles technologies de l'information et de la communication en usage à l'heure actuelle dont l'impact sur les étudiants est indéniable vu leurs variétés, leurs richesses et les possibilités qu'elles offrent d'un point de vue attractif. Nos séquences pédagogiques comprennent des supports numériques très variés comme les récits filmiques et interactifs.

## II.4. Evaluation

La dernière étape de la démarche de planification d'un dispositif de formation est l'évaluation des acquis des apprenants qui demeure omniprésente dans tout contexte d'enseignement/apprentissage. En effet, évaluer l'acquisition des compétences visées au début de chaque séquence pédagogique nous fournira des informations sur la qualité et l'efficacité du dispositif que nous avons conçu et nous permettra, en même temps, de nous évaluer en tant que formateur.

Les éléments qui ont fait l'objet d'une évaluation sont indiqués dans le tableau ci-dessous

Evaluation des connaissances par des interrogations	Evaluation des compétences sur la base de réalisations	Evaluation des perceptions quant aux compétences acquises (contenu et dispositif)
---	--	---

**Tableau 19. Les objets à considérer dans l'évaluation des étudiants**

Nous précisons, dans ce qui suit, les modalités et les formules évaluatives retenues pour évaluer chacun des objets que nous venons de citer :

- L'évaluation des connaissances est assurée par des interrogations écrites sous forme de sujets de compréhension proposés à la fin de chaque séquence pédagogique. Au total, les étudiants sont soumis, durant l'année universitaire, à quatre évaluations formatives pour faire l'état de leurs progrès réalisés au terme des différents épisodes d'apprentissage.

- L'évaluation des compétences, notamment rédactionnelles, est possible grâce à des tâches d'écriture où les étudiants sont sollicités à produire collectivement des textes littéraires en respectant les consignes énoncées au début de la séance.
- L'évaluation des perceptions quant aux compétences acquises est réalisée par le biais d'un questionnaire administrée en fin d'année à travers des questions qui demandent aux étudiants de donner leurs avis sur le contenu du dispositif.

L'importance de cette perspective évaluative est double ; il est possible de récolter des informations qui nous renseignent à la fois sur la maîtrise des savoirs et des compétences par les étudiants mais aussi, et surtout, sur leurs représentations vis-à-vis du dispositif dont ils étaient les acteurs et les sujets.

### **III. Choix des supports des séquences**

La question de choisir les supports à intégrer au dispositif de formation est délicate et périlleuse parce qu'il faut qu'ils soient en parfaite harmonie avec les objectifs d'apprentissage visés et qu'ils répondent aux besoins de nos étudiants. Cette difficulté nous a incité à opérer une sélection basée sur des critères qui ont présidé à nos choix.

#### **III.1. Variété des genres et des thèmes**

La première condition des choix des supports à lire et/ou à écouter est leur appartenance à des genres de récits littéraires précis faisant l'objet de notre thèse doctorale. Ce critère est à l'origine de leur regroupement en quatre séquences principales. En fait, nous avons respecté les quatre genres recommandés dans le programme officiel du module à savoir le roman, la nouvelle, le conte et la fable. Nous précisons que nous avons alterné entre œuvres intégrales et extraits en fonction de la longueur du texte et de la possibilité de l'exploiter en classe en fonction du volume horaire consacré à la séance.

La deuxième condition de regrouper certains textes dans une même séquence est relative à la thématique qu'ils abordent. Le choix des thèmes n'est pas fortuit, mais il prend en compte les souhaits des étudiants émis en répondant à la question du

questionnaire leur demandant de s'exprimer à propos des sujets de lecture qui les intéresseraient. L'analyse de leurs réponses a donné les résultats suivants :

Groupe expérimental		Groupe témoin	
Thèmes proposés	Pourcentages	Thèmes proposés	Pourcentages
1. Problèmes sociaux	42,86%	1. Amour	42,85%
2. Amour	34,29%	2. Problèmes sociaux	28,57%
3. Religion	08,58%	3. Aventures	7,15%
4. Education	05,72%	4. Thèmes historiques	7,15%
5. Sujets scientifiques	02,85%	5. Religion	4,76%
6. Histoire de la France	02,85%	6. Education	4,76%
7. Le suspense	02,85%	7. Récits d'horreur	4,76%

**Tableau 20. Thèmes proposés**

En s'appuyant sur les propositions émises par les étudiants, et en vue qu'ils soient davantage motivés en retrouvant les thèmes qu'ils aiment, nous avons conçu les séquences d'apprentissage autour des thèmes centraux communs aux deux groupes, à savoir l'amour, les problèmes sociaux, l'éducation et la religion. C'est pourquoi, on trouve que nos quatre séquences tournent autour des histoires d'amour, des combats que mènent la femme dans la société et de la valeur du travail pour le citoyen. Il s'agit donc de thèmes choisis en fonction des besoins réels exprimés par les étudiants.

En outre, nous avons veillé à choisir les textes des auteurs préférés de notre public. Pour ce faire, nous avons également recensé leurs réponses à la question *Qui est votre écrivain francophone préféré ?* du questionnaire administré au début d'année. Parmi les auteurs les plus cités dont les textes ont été sélectionnés nous avons : Yasmina Khadra, Gustave Flaubert, Agatha Christie, Albert Camus et Alphonse Daudet.

Notre corpus est enfin constitué de supports relevant de différents types de littérature ; Ce sont les types que nos étudiants ont choisi en répondant à la dix-neuvième question du questionnaire. Le dépouillement de leurs réponses à cet item a donné ces résultats :

Groupe expérimental		Groupe témoin	
Types de littérature	Pourcentages	Types de littérature	Pourcentage
Littérature française	53,85	Littérature française	59,67%
Littérature maghrébine	15,39%	Littérature maghrébine	17,58
Littérature de la négritude	1,92%	Littérature de la négritude	1,57%
Littérature canadienne	00%	Littérature canadienne	3,50%
Littérature traduite	28,84%	Littérature traduite	17,58

**Tableau 21. Types de littérature choisis**

Vu ces statistiques, nous avons retenu des récits littéraires de trois types de littératures ; française, maghrébine et traduite. Les deux autres types (littérature canadienne et de la négritude) ont été écartés en raison du nombre très réduit des étudiants souhaitant lire de tels textes.

### **III.2. Attractivité et complexité**

La lisibilité des supports à lire est l'une des conditions que nous avons retenue comme critère de sélection. En effet, la lecture littéraire doit assurer un équilibre entre l'accessibilité des textes aux lecteurs et l'attractivité pour ne pas être source de démotivation. Atteindre ce double objectif nous a mené à réfléchir à un ensemble de paramètres à prendre en considération et que nous énumérons dans les points développés ci-dessous :

- a. Les supports choisis doivent avoir une charge psychoaffective qui favoriserait la motivation et l'investissement des lecteurs par l'intermédiaire de quelques procédés d'écriture tel que le suspense créé par la mise en exergue de tensions narratives à quelques endroits du texte. En général, les jeunes préfèrent lire des textes qui apportent des réponses à leurs questions. De plus, la dimension psychoaffective est pour Annie Rouxel (2007 :69) une « *nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire* ».
- b. Il faut que les textes soient adaptés aux capacités cognitives des étudiants et qu'ils soient d'une complexité qui ne décourage pas le lecteur de deuxième année universitaire. Parfois, cette même complexité est parfois vue comme

facteur d'attractivité et elle ouvre la voie vers des pistes interprétatives inédites.

- c. Il est important que les référents culturels auxquels renvoient les textes entretiennent une relation avec le degré d'intérêt suscité chez les lecteurs. C'est pourquoi, nous avons veillé à choisir des textes ancrés dans des réalités socioculturelles proches de l'étudiant algérien pour entraîner son adhésion aux valeurs qu'ils véhiculent. D'autres supports sont, au contraire, imbriqués de faits culturels étrangers pour assurer un va-et-vient entre l'identité et l'altérité perçus comme deux dimensions indispensables à la compétence interculturelle des apprenants.
- d. Critères liés à la narration : l'attractivité et la complexité des récits choisis sont aussi inhérentes aux techniques narratives employées par l'auteur à l'instar de la chronologie des événements, enchaînement des actions, style d'écriture, lexique, registre de langue, syntaxe, etc.

Nous prenons quelques exemples pour illustrer les critères d'attractivité sur la base desquels, les supports considérés sont choisis.

Titre du support	Critère d'attractivité
<i>Ce que le jour doit à la nuit</i> de Yasmina Khadra	Mise en scène de milieux socioculturels familiers aux lecteurs algériens, ce qui favoriserait le processus d'identification. Le texte véhicule des valeurs historiques qui représentent l'Algérie à l'époque de colonisation et raconte une histoire douloureuse d'amour susceptible de toucher les lecteurs.
<i>Erreur fatale</i> de Frédéric Brown	Texte bref adoptant un registre courant avec des phrases courtes et une syntaxe assez simple.
<i>La cigale et la fourmi</i> , de Jean de la Fontaine	Le texte est symbolique. Il a une valeur universelle et donne une leçon aux étudiants pour les sensibiliser à l'importance du travail.

**Tableau 22. Exemples de supports attractifs**



## Chapitre VII : L'expérimentation à l'épreuve du terrain

Nous avons réservé une large place, dans notre corpus, aux textes dits résistants, dont l'intérêt majeur de développer la métacognition des étudiants est indéniable ; ils contribuent à améliorer leurs performances en interprétation en s'entraînant à effectuer des inférences et à relever des indices puis à les intégrer dans un tout cohérent. Dépasser la résistance des textes s'est réalisé à travers l'accompagnement des lecteurs par la mise en place de techniques de lecture comme le débat interprétatif et le dévoilement progressif.

Nous prenons quelques exemples tirés des textes choisis qui illustrent concrètement et d'une manière succincte certaines formes de résistance.

Titre su support	Forme de résistance
<i>Madame Bovary</i> de Gustave Flaubert	Texte proliférant, dans le sens où il soulève de nombreux questionnements relatifs aux attitudes et aux comportements des personnages sans fournir des réponses définitives et tranchantes. Il reste donc polysémique et ouvert à une multitude d'interprétations.
<i>La Parure</i> de Guy de Maupassant	Le texte est une nouvelle à chute, il produit un effet de surprise et laisse le lecteur étonné de savoir que la protagoniste a perdu dix ans de sa vie à récupérer l'argent d'une fausse parure.
<i>Cauchemar en jaune</i> de Fredric Brown	Le texte adopte un point de vue inattendu : où moment où le narrateur s'apprête à entrer à l'intérieur de son appartement pour dissimuler son crime, il est surpris par la présence inattendue des invités.
<i>La Petite à la Burqua rouge</i> de Tahar Ben Jelloun	Le texte s'inscrit dans une pratique intertextuelle ; il fait référence au fameux conte de <i>Petit Chaperon rouge</i> . Le lecteur le lit en faisant des va-et-vient entre le texte original et la version de Ben Jelloun.

**Tableau 23. Exemples de supports résistants**

Tous les supports intégrés aux différentes séquences sont donc sélectionnés en fonction des critères que nous venons de citer. Ils sont choisis parmi une multitude d'œuvres vu leur adéquation aux exigences de notre recherche.

## **IV. Dimensions de la compétence littéraire**

Trois dimensions essentielles de la compétence littéraire feront l'objet d'étude et d'analyse conformément aux principes et recommandations de plusieurs chercheurs de l'école de Louvain-la-Neuve. Ce sont l'appropriation lectorale, orale et scripturale déterminées par Carl Kanvat (2002).

### **IV.1. Appropriation lectorale**

Nous cherchons à dégager, par le biais de l'analyse de cette première dimension, les diverses manifestations des modes de lecture littéraire adoptés par les étudiants en classe. A cet effet, nous avons analysé toutes les séances de compréhension (écrite et orale) et de production orale. Nous avons exclu les travaux de production scripturale, pour le groupe expérimental, car ils feront l'objet d'une autre analyse spécifique.

Dans un deuxième temps, nous avons relevé toutes les interventions des étudiants durant les séances analysées, puis nous les avons classées en fonction du type du mode adopté. Ces modes sont inspirés des travaux de Karl Canvat (1996b) et de Jean-Louis Dufays. Ce dernier estime que la compétence de lecture se décline en trois sortes de composantes qui sont la compétence fantasmagorique (capacité du lecteur à vivre des expériences fictives et à en tirer plaisir), interprétative (lecture du second degré) et culturelle (comparer le texte à d'autres productions culturelles et artistiques).

Cette conception n'est pas très différente de celle de Canvat qui construit un modèle heuristique fondé sur quatre postures de lecture. Comparativement à Dufays, il ajoute une dimension qui se place avant les trois autres ; c'est la réception-concrétisation qui correspond à la phase d'émission d'hypothèses de sens à partir du paratexte. Ensuite suivent les autres étapes d'appropriation/appréciation, d'explication/interprétation et d'évaluation/critique.

Le tableau 24 résume les quatre modes mis au point en se basant sur les deux conceptions des deux chercheurs :

Auteurs	Compréhension littéraire	Engagement esthétique	Analyse textuelle	Evaluation/ Critique
Jean-Louis Dufays	Orientation préalable Compréhension locale Compréhension globale	Compétence fantasmatique	Les constructions du second degré (interprétation)	Compétence culturelle
Karl Canvat	Réception / Concrétisation	Appropriation / appréciation	Explication/ interprétation	Evaluation/ Critique

**Tableau 24. Les modes de lecture littéraire**

Il est important d'expliquer, à présent, la fonction de chaque mode intégré à notre grille d'analyse :

#### **IV.1.1. Mode 1 : la compréhension littéraire**

Ce mode correspond aux constructions de sens du premier degré. Il comprend trois étapes essentielles :

1. *L'orientation préalable* : c'est une étape de pré-réception pendant laquelle le lecteur se prépare à accéder au texte. Elle est constituée de deux aspects ; le premier est de nature affective et axiologique appelé finalisation alors que le second est d'ordre sémiotique et cognitif nommé précadrage. Les deux s'effectuent à travers l'analyse des éléments paratextuels et contextuels qui déterminent les influences auxquelles se soumettent les lecteurs avant d'entamer une lecture intégrale du texte.
2. *La compréhension locale* : à partir de la reconnaissance des mots, le lecteur construit les sens des différentes phrases qui composent le texte.
3. *La compréhension globale* : dès que le lecteur comprend une proposition isolée, il passe à un niveau plus global d'élaboration des significations.

#### **IV.1.2. Mode 2 : engagement esthétique**

Ce mode est adopté lorsque le lecteur mobilise son imaginaire, s'identifie à un ou plusieurs personnages ou évoque des expériences personnelles suscitées par la lecture de certains passages du texte.

### **IV.1.3. Mode 3 : analyse textuelle**

L'analyse textuelle se base sur l'interprétation qui se superpose à la compréhension. Elle peut être psychobiographique, psychoanalytique (théorie de l'inconscient), intertextuelle, sociologique, sociohistorique... Dans tous les cas, l'étudiant qui interprète le texte fait appel à ses connaissances littéraires et à son raisonnement pour s'interroger sur les choix de l'auteur et les significations possibles. C'est une lecture distancielle et analytique.

### **IV.1.4. Mode 4 : l'évaluation-critique**

On entend par mode évaluatif, la soumission du texte aux jugements de valeur fondés sur plusieurs critères tels que sa valeur morale, éthique, émotionnelle, etc.

Selon les modes que nous venons d'exposer, nous avons sélectionné et catégorisé les épisodes filmés de chaque séance en éliminant ceux que nous avons jugé hors sujet ou appartenant aux intermèdes. Le découpage des épisodes de discussion a été fait selon chaque tour de parole des étudiants. Le même épisode comprend parfois des énoncés appartenant à des modes de lecture différents.

Le tableau ci-après présente des statistiques relatives aux fréquences des modes dominants dans chaque séance assurée avec les deux groupes : les chiffres donnés représentent le nombre d'occurrences de chaque mode dans la séance. Nous commençons, tout d'abord, par l'exposition des résultats du groupe expérimental.

Chapitre VII : L'expérimentation à l'épreuve du terrain

	<b>Compréhension littérale</b>	<b>Engagement esthétique</b>	<b>Analyse textuelle</b>	<b>Evaluation- critique</b>
Lecture de l'extrait de <i>Madame Bovary</i>	34	9	31	21
Spectature de <i>Ce que le jour doit à la nuit</i>	305	241	166	34
Cercles de lecture	74	51	33	16
Lecture de <i>la Parure</i>	13	3	16	4
Spectature de <i>Cauchemar en jaune</i>	25	91	70	0
Lecture de la <i>Petite à la Burqua rouge</i>	14	4	17	11
Spectature de <i>la chèvre de Monsieur Seguin</i>	20	5	16	23
Lecture en réseaux des fables	10	3	11	12
Spectature de la fable <i>le Financier et le savetier</i>	11	1	6	12
<b>Total</b>	<b>506</b>	<b>408</b>	<b>366</b>	<b>133</b>

**Tableau 25. Fréquence des modes de lecture du groupe expérimental**

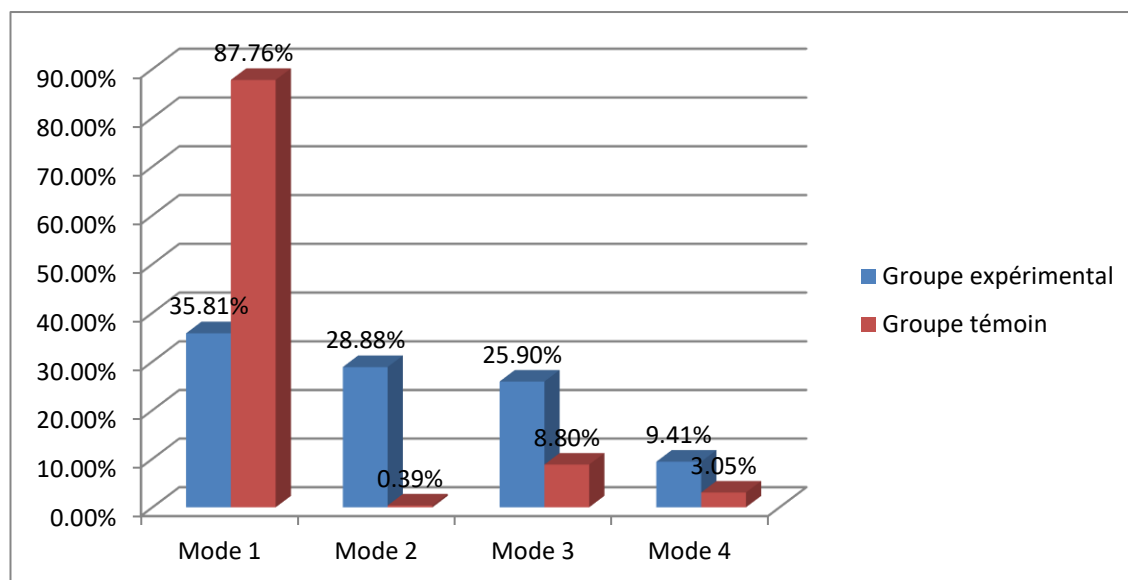
En deuxième lieu, nous passons à la présentation des statistiques enregistrées durant toutes les séances des travaux dirigés assurés avec le groupe témoin :

Chapitre VII : L'expérimentation à l'épreuve du terrain

	<b>Compréhension littérale</b>	<b>Engagement esthétique</b>	<b>Analyse textuelle</b>	<b>Evaluation -critique</b>
Lecture d'un extrait de <i>l'Etranger</i> d'Albert Camus	30	1	3	0
Lecture d'un extrait de <i>Madame Bovary</i>	45	0	7	0
Lecture d'un extrait de <i>Ce que le jour doit</i>	32	0	1	0
Lecture d'un extrait des <i>Lettres persanes</i>	25	0	11	0
Lecture d'un extrait de <i>Don Quichotte</i>	33	0	3	0
Lecture d'un extrait de <i>Mort sur le Nil</i>	29	0	0	0
Lecture de <i>la parure</i>	35	1	0	0
Lecture de <i>Cauchemar en jaune</i>	25	0	5	
Lecture de <i>l'homme qui a vu le diable</i>	22	0	3	0
Lecture de <i>la fille au burqua rouge</i>	24	0	1	4
lecture de <i>la chèvre de Monsieur Seguin</i>	21	0	0	5
Lecture de <i>la belle au bois dormant</i>	39	0	0	0
lecture de <i>La Cigale et la Fourmi</i>	33	0	4	2
Lecture de <i>le savetier et le financier</i>	34	0	4	2
Lecture de <i>la laitière et le pot au lait</i>	32	0	4	3
<b>Total</b>	<b>459</b>	<b>2</b>	<b>46</b>	<b>16</b>

Tableau 26. Fréquence des modes de lecture du groupe témoin

Pour pouvoir établir une comparaison entre les deux groupes et afin de mieux saisir l'évolution des différents modes de lecture mobilisés par les étudiants au cours de l'année universitaire 2017-2018, nous traduisons les données des deux tableaux ci-dessus sous la forme de cette représentation graphique :



**Figure 15. Modes de lecture mobilisés par les étudiants**

Les renseignements que l'on peut tirer de la lecture et de l'observation générale de ce graphe sont révélateurs des proportions de mobilisation de chacun des quatre modes dans l'ensemble des séances qui ont fait l'objet d'analyse. Il est donc intéressant de faire la différence de la répartition des modes des deux groupes. L'on constate, de prime abord, que le mode de compréhension littérale est dominant pour le groupe témoin avec un taux très élevé qui a atteint 87,76% contre 35,81% pour le groupe expérimental. Ainsi, les étudiants de ce dernier ont adopté des postures si variées durant toutes les activités de lecture qui les incitent à apprécier les textes (28,88%), à les interpréter (25,90%) et à les critiquer ou à les évaluer (9,41%). Toutes ces opérations sont loin d'être développées par les sujets du deuxième groupe qui manifestent rarement leur esprit critique à l'égard des extraits lus (3,05%) et n'ont qu'occasionnellement interprété ou apprécié quelques passages des textes : ceci est attesté par les taux du deuxième et du troisième mode qui sont autour de 0,39% et 8,80% respectivement.

La conclusion que l'on peut déduire à propos de cette première dimension de la compétence littéraire est le développement de tous les aspects relatifs à la lecture par les étudiants du groupe expérimental. Ce progrès est dû principalement à la mise en place

d'activités riches et variées qui favorisent l'implication des lecteurs et les incitent à mobiliser divers modes et stratégies utiles pour se former en tant que lecteur expert et performant. En revanche, la démarche pédagogique traditionnelle basée exclusivement sur la réponse aux questionnaires n'a permis aux étudiants du groupe témoin de développer qu'une seule composante de la lecture littéraire, qui est la compréhension littérale, au détriment des autres.

## IV.2. Appropriation orale

Une des dimensions associées à notre dispositif didactique est relative au développement des compétences communicative et dialogique des étudiants impliqués dans notre recherche empirique. Toutefois, pour mesurer le taux du temps accordé à leur expression orale et à leur prise de parole, nous nous sommes appuyé sur une grille d'analyse élaborée par Jean-Louis Dufays, Magali Brunel et Judith Emery-Bruneau (2017) qui comprend six éléments puisés des travaux de Dolz (2008), Schneuwly et Dolz (2010) et complétés à partir des recherches de Marlair et Dufays (2009, 2011). Les composants de la grille s'articulent autour des points suivants :

- **Discussion méthodologique** : moments de négociation des consignes avec les étudiants.
- **Explication magistrale** : réponses aux incompréhensions des élèves
- **Cours dialogué** : les questions posées et les réponses données au cours des séances. Elles donnent souvent lieu à des interactions entre les participants.
- **Travail de groupes** composés d'un nombre réduit d'étudiants (entre 5 et 6 membres).
- **Travail individuel** effectué par chaque sujet.
- **Intermèdes** : moment de perturbation ou d'interruption du cours habituel pour des raisons diverses telles que les problèmes techniques.

La complétion de la grille s'est basée uniquement sur les séances de travaux dirigés en salles où les membres de chaque groupe avaient des tâches différentes contrairement aux cours magistraux dispensés, à l'amphi, à l'ensemble de la promotion. Nous précisons également que les pourcentages sont donnés d'une manière



approximative en raison de quelques problèmes techniques qui nous ont empêché de filmer intégralement quelques séances.

De ce fait, nous nous sommes basée, dans ce cas, sur nos observations et les notes que nous avons prises. Nous avons écarté aussi de l'analyse toutes les séances d'évaluation car les étudiants n'ont pas été sollicités à verbaliser leurs réponses. Il s'agissait de répondre individuellement par écrit à un questionnaire de compréhension d'un texte.

Nous livrons d'abord les résultats d'analyse relatifs au groupe expérimental, puis ceux du groupe témoin.

Chapitre VII : L'expérimentation à l'épreuve du terrain

Groupe expérimental	Séquence 1			Séquence 2			Séquence 3			Séquence 4			Total
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3	
<b>Discussion méthodologique</b>	7 min. 7,78 %	10 min. 5,55%	9 min. 10%	9 min. 10%	9 min. 10%	7 min. 7,77%	9 min. 10%	10 min. 11,11%	16 min. 8,89%	6 min. 6,67%	8 min. 8,89%	11 min. 12,23%	<b>112 min.</b>
<b>Exposé magistral</b>	6 min. 6,67%		4 min. 4,44%	2 min. 2,23%	17 min. 18,89%	3 min. 3,34%	6 min. 6,67%	15 min. 16,66%	4 min. 2,23%	4 min. 4,45%	10 min. 11,12%	10 min. 11,12%	<b>81</b>
<b>Cours dialogué</b>	36 min. 40%	35 min. 19,45%	12 min. 13,33%	32 min. 34,56%	39 min. 43,33%	18 min. 20%	33 min. 36,67%	31 min. 34,45%	29 min. 16,12%	19 min. 21,12%	29 min. 32,22%	29 min. 32,22%	<b>342</b>
<b>Travail de groupe</b>	25 min. 27,77%	115 min. 63,89%	44 min. 48,89%	24 min. 26,66%		50 min. 55,56%	21 min. 23,33%	18 min. 20%	95 min. 52,77%	48 min. 53,33%	28 min. 31,11%	25 min. 27,77%	<b>493</b>
<b>Travail individuel</b>	6 min. 6,67%		10 min. 11,11%	11 min. 12,23%	14 min. 15,56%		11 min. 12,22%	5 min. 5,55%	20 min. 11,11%	6 min. 6,66%	6 min. 6,66%	6 min. 6,66%	<b>95</b>
<b>Intermèdes</b>	10 min. 11,11%	20 min. 11,11%	11 min. 12,23%	12 min. 13,33%	11 min. 12,22%	12 min. 13,34%	10 min. 11,11%	11 min. 12,23%	16 min. 8,88%	7 min. 7,77%	9 min. 10%	9 min. 10%	<b>138</b>

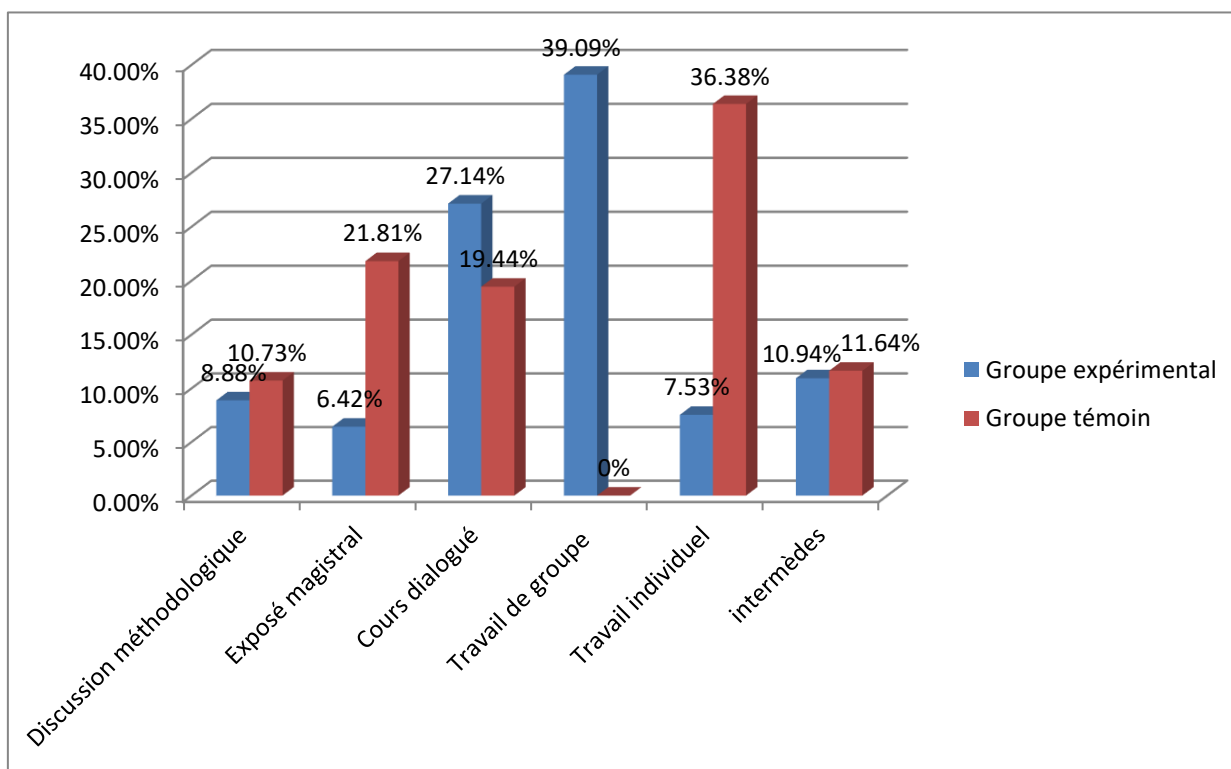
Tableau 27. Résultats du groupe expérimental

Chapitre VII : L'expérimentation à l'épreuve du terrain

Groupe témoin	Séquence 1						Séquence 2			Séquence 3			Séquence 4			Total
	Camus	Bovary	Don	Lettres	Khadra	6	Parure	Homme	3	Ben	Chèvre	Belle	Cigale	Financier	Laitière	
<b>Discussion méthodologique</b>	11 min. 12,23%	12 min. 13,34%	11 min. 12,23%	10 min. 11,12%	9 min. 10%	11 min. 12,23%	10 min. 11,12%	9 min. 10%	12 min. 13,33%	8 min. 8,88%	9 min. 10%	16 min. 8,88%	9 min. 10%	8 min. 8,88%	9 min. 10%	<b>154</b>
<b>Exposé magistral</b>	23 min. 25,55%	22 min. 24,44%	19 min. 21,11%	14 min. 15,56%	16 min. 17,78%	22 min. 24,44%	18 min. 20%	17 min. 18,88%	20 min. 22,22%	19 min. 21,12%	15 min. 16,66%	45 min. 25 %	20 min. 22,23%	22 min. 24,45%	21 min. 23,33%	<b>313</b>
<b>Cours dialogué</b>	18 min. 20%	18 min. 20%	17 min. 18,89%	16 min. 17,77%	16 min. 17,78%	18 min. 20%	17 min. 18,88%	16 min. 17,77%	16 min. 17,77%	13 min. 14,44%	18 min. 20%	41 min. 22,78%	17 min. 18,89%	19 min. 21,12%	19 min. 21,12%	<b>279</b>
<b>Travail de groupe</b>																<b>0</b>
<b>Travail individuel</b>	28 min. 31,11%	25 min. 27,78%	34 min. 37,77%	38 min. 42,22%	33 min. 36,66%	28 min. 31,11%	35 min. 38,88%	37 min. 41,12%	31 min. 34,45%	39 min. 43,33%	37 min. 41,11%	59 min. 32,78%	36 min. 40%	32 min. 35,55%	30 min. 33,33%	<b>522</b>
<b>Intermèdes</b>	10 min. 11,11%	13 min. 14,44%	9 min. 10%	12 min. 13,33%	11 min. 12,22%	11 min. 12,22%	10 min. 11,12%	11 min. 12,23%	11 min. 12,23%	11 min. 12,23%	11 min. 12,23%	19 min. 10,56%	08 min. 8,88%	9 min. 10%	11 min. 12,22%	<b>167</b>

Tableau 28. Résultats du groupe témoin

La figure présentée ci-dessous nous permettra de comparer les données présentées dans les deux tableaux précédents afin de tirer des conclusions sur les proportions liées à chaque schème dans les deux groupes considérés :



**Figure 16. Résultats pour les deux groupes**

A la lecture de cet histogramme, nous pouvons constater l'existence d'écarts importants enregistrés à trois niveaux distincts :

- Le temps accordé à l'exposé magistral atteint le taux de 21,81% dans le groupe témoin contre 6,42% pour le groupe expérimental. Ceci révèle la prédominance d'une approche expositive dans le premier groupe en raison de nombreuses explications apportées au cours de séances censées être réservées au déploiement de méthodes interactives.
- Les étudiants du groupe expérimental ont bénéficié de plus de temps de dialogue, de discussion et d'échanges (27,14%) par rapport à leurs camarades (19,44%) qui n'intervenaient que pour répondre aux questions de compréhension des textes. La communication est ici unilatérale s'établissant entre les apprenants et l'enseignant sans qu'il y ait des débats comme c'est le cas dans le deuxième groupe où les étudiants sont appelés fréquemment à interagir et à s'échanger à propos des supports proposés.

- Le travail individuel est la modalité d'organisation dominante dans le groupe témoin avec un taux de 36,38% sans accorder aucun temps au travail de groupe qui est le choix privilégié opté pour le groupe expérimental (39,09%) dont les étudiants développent plus d'autonomie dans la construction des connaissances en situation de collaboration et d'entraide tant mise en valeur par les recherches en didactique.

Pour les deux autres types de schèmes transversaux analysés, nous remarquons que les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives ; la discussion méthodologique est autour de 8,88% pour le groupe expérimental et de 10,73% pour l'autre groupe. Ainsi, le taux des intermèdes est à 10,94% pour le premier groupe et à 11,64% pour le second.

De là, nous pouvons confirmer que les différentes modalités d'enseignement-apprentissage des récits littéraires engagées dans le cadre de notre dispositif s'avèrent bénéfiques pour le développement des compétences orales des étudiants dans la mesure où un temps important est réservé à l'expression et aux échanges verbales en classe.

### **IV.3. Appropriation scripturale**

Nous examinons, à ce stade, les différentes productions des sujets lors des quatre ateliers d'écriture tenus au cours de l'année universitaire. Pour ce faire, nous avons confectionné des grilles d'analyse empruntées à celles réalisées par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dmonique Ledur (2005 : 327-335). La spécificité de leur appareillage analytique est sa focalisation sur les récits littéraires. Cependant, pour les besoins de notre travail, des adaptations ont été apportées pour prendre en compte les caractéristiques intrinsèques de chaque sous-genre traité en classe.

Les items intégrés à la grille sont structurés autour de sept niveaux les plus indispensables pour la rédaction d'un récit littéraire et qui prennent en compte un ensemble très varié de savoir-faire textuels que les étudiants sont censés maîtriser. Nous avons alors évalué :

1. La caractérisation des personnages (aspects physiques, psychologiques et moraux) et la précision de leurs rôles et leurs liens ;
2. L'évolution de l'intrigue et la pertinence du dénouement ;
3. Caractérisation et précision des espaces évoqués ;

4. Détermination du cadre temporel, de la durée et du rythme du récit ;
5. Le type du point de vue de narration ;
6. Les techniques d'écriture employées (narration, description, dialogue, réflexion générale) ;
7. Le respect des caractéristiques du genre narratif à produire.

Nous avons utilisé une échelle de 1 à 3 pour évaluer certains items, alors que pour d'autres, nous nous limitons à mettre une croix devant le choix opéré par les étudiants de chaque atelier. La première échelle désigne une compétence non encore maîtrisée, la deuxième indique que l'aspect est moyennement travaillé tandis que la troisième signifie que la tâche est bien faite.

Sur la base de ces grilles, nous avons recueilli des données statistiques qui nous permettent de comparer le développement des différentes composantes considérées et de constater l'évolution ou non de la compétence scripturale des sujets.

Nous considérons, dans un premier temps, les données relatives à chaque atelier avant de vérifier statistiquement s'il y a eu une progression significative au terme de l'année universitaire.

La première grille qui concerne la rédaction de l'incipit du roman *L'Amant* de Marguerite Duras se présente de la manière suivante :

**Tableau 28. Atelier 01 : Rédiger l'incipit d'un roman**

		G 1			G2			G3			G4			G5			G6			G7		
		1	2	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Personnages</b>	- Caractérisation de leurs aspects physiques, psychologiques et moraux	X			X			X			X			X			X			X		
	- Situation de leurs rôles dans l'intrigue	X				X		X				X			X		X			X		
	- Précision des liens entre les personnages	X				X			X		X				X			X			X	
<b>Espace</b>	- Cadre spatial précis	X				X		X			X			X			X				X	
	- Caractérisation des espaces évoqués	X				X		X			X			X				X			X	
<b>Temps</b>	- Détermination du cadre temporel	X				X		X				X			X			X		X		
	- Rythme caractérisé		X			X			X			X			X				X			X
<b>point de vue de narration</b>	- Point de vue interne		X			X								X			X			X		
	- Point de vue externe																					
	- Point de vue zéro																					
	- Point de vue composé								X			X										
<b>Technique d'écriture</b>	- Registre de langue unique											X										
	- Plusieurs registres de langue		X			X			X						X			X			X	
	- Technique d'écriture unique																					
	- Plusieurs techniques d'écriture (narration, description, dialogue, réflexion générale)		X			X			X			X			X			X			X	
<b>Genre discursif (Incipit d'un roman)</b>	- Indications génériques		X			X			X			X			X			X				X
	- Eveil de la curiosité du lecteur			X	X				X			X			X			X			X	
	- Nouer un contrat de lecture		X		X				X			X			X			X			X	
	- Annonce de la thématique	X				X			X			X			X			X			X	

En s'appuyant sur les informations fournies par la grille que nous venons de présenter, nous avons procédé à une analyse quantitative dont le but de déterminer le taux de maîtrise de chaque critère intégré à la grille. Le tableau suivant nous livre le résultat de toutes les statistiques.

Critères d'évaluation		A (Compétence non maîtrisée)	B (Compétence moyennement maîtrisée)	C (Compétence bien maîtrisée)
Personnages	Caractérisation	6 (85,72%)	1 (14,28%)	0
	Situation	4 (57,14%)	3 (42,86%)	0
	Précision	2 (28,57%)	5 (71,43%)	0
	<b>Total</b>	<b>57,14%</b>	<b>42,86%</b>	<b>0%</b>
Espace	Cadre	5(71,43%)	2(28,57%)	0
	Caractérisation	5(71,43%)	2(28,57%)	0
	<b>Total</b>	<b>71,43%</b>	<b>28,57%</b>	<b>0</b>
Temps	Détermination	3 (42,86%)	4 (57,14%)	0
	Rythme	0	6 (85,72%)	1(14,28%)
	<b>Total</b>	<b>21,43%</b>	<b>77,43%</b>	<b>7,14%</b>
Point de vue	Interne	5 (71,43%)		
	Externe	0		
	Zéro	0		
	Composé	2 (28,57%)		
Techniques	Registre unique	1(14,28%)		
	Plusieurs registres	6 (85,72%)		
	technique unique	0		
	Plusieurs	7 (100%)		
Genre discursif	Indications	4 (57,14%)	3 (42,86%)	0
	Eveil	3 (42,86%)	3 (42,86%)	1 (14,28%)
	Nouer	3 (42,86%)	4 (57,14%)	0
	Annonce	2 (28,57%)	5 (71,43%)	0
	<b>Total</b>	<b>42,86%</b>	<b>53,57%</b>	<b>3,28%</b>

Tableau 29. Statistiques relatives au premier atelier

L'observation attentive des données recueillies lors de ce premier atelier nous donne les résultats statistiques suivants :



- Nous notons que pour le premier niveau d'analyse relatif aux personnages 57,14% des productions se situent au niveau de la première échelle (compétence non maîtrisée) alors que 42,86% sont classées dans la deuxième (compétence moyennement maîtrisée). Des résultats relativement proches sont enregistrés pour la catégorie de l'espace avec un taux de 71,43% pour l'échelle une et 28,57% pour la deuxième.
- Dans le troisième niveau, nous remarquons que 21,43% des rédactions sont situées au niveau de la première échelle, 77,43% de la deuxième et 7,14% de la troisième (compétence bien maîtrisée).
- Pour le point de vue narratif adopté par les écrivains, nous trouvons que la majorité adopte un point de vue interne (71,43%) contre une minorité qui choisit une focalisation composée (28,57%).
- Les caractéristiques de l'incipit sont faiblement respectées dans tous les textes rédigés. Ce constat est attesté par ces pourcentages : 42,86% pour la première échelle, 53,57% pour la deuxième et seulement 3,28% pour la troisième.

D'une manière générale, il est possible de dire que les étudiants éprouvent d'énormes difficultés, décelées après ce premier atelier, au niveau de la production de récits littéraires car aucun aspect n'a été excellemment travaillé.

**Tableau 30. Atelier 02 : Réécriture d'une nouvelle avec changement du point de vue narratif**

		G 1			G2			G3			G4			G5			G6			G7			G8		
		1	1	3	1	2	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Personnages</b>	Caractérisation de leurs aspects physiques, psychologiques et moraux		X		X				X			X		X		X				X			X		
	- Situation de leurs rôles dans l'intrigue		X			X			X			X		X		X			X						X
	- Précision des liens entre les personnages			X			X			X		X			X		X				X				X
<b>Intrigue</b>	- Explication de la crise		X			X			X		X			X		X			X				X		
	- Évolution de la quête		X			X			X			X		X		X			X						X
	- Pertinence du dénouement		X			X			X			X			X		X			X					X
<b>Espace</b>	- Cadre spatial précis	X			X				X		X			X		X			X					X	
	- Caractérisation de l'espace	X			X			X		X			X		X			X						X	
<b>Temps</b>	- Détermination du temps	X				X			X		X			X		X			X				X		
	- Durée du récit		X			X			X		X			X		X			X				X		X
	- Rythme caractérisé		X			X			X			X			X		X			X				X	
<b>point de vue de narration</b>	- Point de vue interne								X		X														
	- Point de vue externe													X		X			X						
	- Point de vue zéro					X																			
	- Point de vue composé	X																						X	
<b>Technique d'écriture</b>	- Registre de langue unique																						X		X
	- Plusieurs registres de langue	X				X			X		X			X		X									
	- Technique d'écriture unique																								
	- Plusieurs techniques d'écriture	X				X			X		X			X		X			X				X		X
<b>Genre discursif (Incipit d'un roman)</b>	- Focalisation sur un sujet restreint		X			X			X		X			X		X			X				X		X
	- Qualité de la chute		X			X			X		X			X		X			X						X
	- Degré de vraisemblance		X			X			X		X			X		X			X			X			X

Chapitre VII : L'expérimentation à l'épreuve du terrain

Les données recueillies dans la grille ci-dessus nous permettent d'effectuer des statistiques en vue de voir le degré de maîtrise des différentes composantes de la rédaction d'une nouvelle. Dans le tableau qui suit, nous présentons une analyse statistique détaillée qui nous aide à tirer de nombreuses conclusions.

Critères d'évaluation		A	B	C
Personnages	Caractérisation	2 (25%)	6 (75%)	0
	Situation	0	7 (87,5%)	1 (12,5%)
	Précision	0	1(12,5%)	7(87,5)
	<b>Total</b>	<b>8,33%</b>	<b>58,33%</b>	<b>33,34%</b>
Intrigue	Explicitation	1(12,5%)	7 (87,5%)	0
	Evolution	0	7 (87,5%)	1(12,5%)
	Pertinence	0	7 (87,5%)	1(12,5%)
	<b>Total</b>	<b>4,17%</b>	<b>87,5%</b>	<b>8,33%</b>
Espace	Cadre	4 (50%)	4(50%)	0
	Caractérisation	6 (75%)	1(12,5%)	1(12,5%)
	<b>Total</b>	<b>62,5%</b>	<b>31,25%</b>	<b>6,25%</b>
Temps	Détermination	3 (37,5%)	5 (62,5%)	0
	Durée	1(12,5%)	6(75%)	1(12,5%)
	Rythme	1(12,5%)	7(87,5%)	0
	<b>Total</b>	<b>20,84%</b>	<b>75%</b>	<b>4,16%</b>
Point de vue	Interne	2(25%)		
	Externe	3(37,5%)		
	Zéro	1(12,5%)		
	Composé	2 (25%)		
Techniques	Registre unique	2(25%)		
	Plusieurs registres	6(75%)		
	technique unique	0 (0,00%)		
	Plusieurs	8 (100%)		
Genre discursif	Focalisation	0	7(87,5%)	1(12,5%)
	Qualité	0	6(75%)	2(25%)
	Degré	0	4 (50%)	4(50%)
	<b>Total</b>	<b>0,00%</b>	<b>70,84%</b>	<b>29,16%</b>

Tableau 31. Statistiques relatives au deuxième atelier

Les résultats obtenus de l'analyse quantitative des données présentées dans la grille de l'atelier N°2 nous révèlent une légère progression constatée au niveau de quelques items :

- Les nouvelles rédigées par tous les groupes accordent une importance particulière aux personnages : on trouve que seulement 8,33% des écrits sont classés à la première échelle tandis que 58,33% à la deuxième et 33,34% à la troisième.
- En ce qui concerne le traitement de la composante de l'intrigue, il est plus ou moins pertinent comme le prouve un taux de 87,5% pour le compte de la deuxième échelle d'évaluation et 8,33% pour la troisième. Celui de la première est très faible ; il ne dépasse pas 4,17%.
- Si l'espace dans la nouvelle est mal caractérisé (62,5% pour la première échelle contre 31,25% et 6,25% pour les échelles deux et trois respectivement), le temps est, au contraire, assez déterminé car on remarque que 75% des productions se situent dans la deuxième échelle alors que 20,84% dans la première et 4,16% dans la troisième.
- Pour réécrire la nouvelle, la moitié des sujets a choisi d'adopter des points de vue interne et composé (25% pour chaque mode) tandis que l'autre moitié a préféré le recours aux deux autres types de focalisation : 37,5% pour la focalisation externe et 12,5% pour celle dite zéro. Ainsi, dans 75% des textes on constate l'emploi de plusieurs registres de langue et de maintes techniques d'écriture.
- Les caractéristiques de la nouvelle sont moyennement respectées dans l'ensemble des productions dans la mesure où 70,84% d'entre elles sont situées dans la deuxième échelle et 29,16% dans la troisième.

Ce qui est déductible à partir de tous ces résultats que nous venons d'exposer est que les étudiants ont commencé à améliorer leurs performances en matière d'écriture des récits littéraires. Les progrès sont certes légers mais ils attestent au moins de la prise en considération des remarques faites lors de l'atelier précédent où ils étaient sensibilisés à la nécessité de faire attention à tous les aspects indispensables à la rédaction de tels textes.

**Tableau 32. Atelier 03 : détournement de contes**

		G 1			G2			G3			G4			G5			G6		
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<b>Personnages</b>	- Choix de personnages stéréotypés		X			x			x			X			X				X
	- Situation de leurs rôles dans l'intrigue			X			x			X			X			X		X	
	- Précision des liens entre les personnages			X			X		x			X			X				X
<b>Intrigue</b>	- Explicitation de la crise		X			X				X			X		X			X	
	- Évolution de la quête			X		X			x				X			X			X
	- Pertinence du dénouement			X		X				X			X			X			X
<b>Espace</b>	- Cadre spatial imprécis		X				X			X		X			X			X	
	- Caractérisation des espaces évoqués	X			X				X			X			X			X	
<b>Temps</b>	- Indétermination du cadre temporel			X			X			x			X			X			X
	- Durée du récit précisée		X			X			x			X			X			X	
	- Rythme caractérisé		X			X			x			X			X			X	
<b>point de vue de narration</b>	- Point de vue interne																		
	- Point de vue externe											X						X	
	- Point de vue zéro																		
	- Point de vue composé		X			X			X						X				
<b>Technique d'écriture</b>	- Registre de langue unique											X						X	
	- Plusieurs registres de langue		X			X			X						X				
	- Technique d'écriture unique											X							
	- Plusieurs techniques d'écriture		X			X			X						X			X	
<b>Genre discursif</b>	- Présence des invraisemblances			X	X					x			X		X				X
	- Respect du schéma actanciel		X			X			x			X			X				X
	- Respect du schéma quinaire		X			X				x		X			X			243	X

A partir de cette grille, nous pouvons mesurer statistiquement, dans le tableau ci-dessous, le pourcentage de chaque aspect de la rédaction des contes.

Critères d'évaluation		A	B	C
Personnages	Choix	0	5 (83,34%)	1 (16,66%)
	Situation	0	2 (33,34%)	4 (66,66%)
	Précision	0	1(16,66%)	5(83,34%)
	<b>Total</b>	<b>0,00%</b>	<b>44,44%</b>	<b>55,56%</b>
Intrigue	Explicitation	0	4(66,66%)	2(33,34%)
	Evolution	0	2(33,34%)	4(66,66%)
	Pertinence	0	1(16,66%)	5(83,34%)
	<b>Total</b>	<b>0,00%</b>	<b>38,88%</b>	<b>61,12%</b>
Espace	Cadre	0	2(33,34%)	4(66,66%)
	Caractérisation	2(33,34%)	4(66,66%)	0,00%
	<b>Total</b>	<b>16,67%</b>	<b>50%</b>	<b>33,33%</b>
Temps	indétermination	0	0,00%	6 (100%)
	Durée	0	5(83,34%)	1(16,66%)
	Rythme	0	5(83,34%)	1(16,66%)
	<b>Total</b>	<b>0,00%</b>	<b>83,34%</b>	<b>16,66%</b>
Point de vue	Interne	0,00%		
	Externe	2(33,34%)		
	Zéro	0,00%		
	Composé	4(66,66%)		
Techniques	Registre unique	2(33,34%)		
	Plusieurs registres	4(66,66%)		
	technique unique	1(16,66%)		
	Plusieurs	5(83,34%)		
Genre discursif	Présence	1(16,66%)	1(16,66%)	4(66,66%)
	Actanciel	0	3 (50%)	3(50%)
	Quinaire	0	2(33,34%)	4(66,66%)
	<b>Total</b>	<b>5,55%</b>	<b>33,33%</b>	<b>61,12%</b>

Tableau 33. Statistiques relatives au troisième atelier

L'activité de détournement des contes a montré une nette amélioration des capacités scripturales des étudiants. Cela est clairement perceptible via ces statistiques :

## Chapitre VII : L'expérimentation à l'épreuve du terrain

- Plus que la moitié des productions écrites (55,56%) a bien caractérisé les personnages en précisant leurs rôles et les liens entre eux. De même, on voit que 44% des contes rédigés sont classés dans la deuxième échelle.
- Le dénouement des contes est pertinent par rapport à l'évolution des péripéties comme l'indique le taux de 61,12% des rédactions catégorisées dans la troisième échelle. Le reste (38,88%) est dans la deuxième.
- Le cadre spatiotemporel des récits reste moyennement décrit : 50% et 83,34% des productions sont placées dans la deuxième échelle pour l'espace et le temps respectivement.
- La dominance du point de vue composé avec un taux de 66,66%, des registres de langue variés (66,66%) et de l'emploi de plusieurs techniques d'écriture (83,34%) dans tous les récits recueillis.
- Les étudiants ont bien respecté, dans leurs textes, les caractéristiques du conte comme le prouve le taux de 61,12% de productions situées dans la troisième échelle.

Il ressort de l'observation globale de ces pourcentages que les sujets ont réalisé des progrès remarquables perceptibles à travers les taux élevés enregistrés pour les différents items situés dans la troisième échelle qui indique que le travail a été réalisé avec succès.

**Tableau 34. Atelier 04 : Réécriture des fables de la Fontaine**

		G 1			G2			G3			G4		
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<b>Personnages</b>	- Choix de personnages stéréotypés			X		X			X				X
	- Situation de leurs rôles dans l'intrigue			X			X			X		X	
	- Précision des liens entre les personnages		X				X			X		X	
<b>Intrigue</b>	- Explicitation de la crise			X		X				X			X
	- Évolution de la quête			X		X				X			X
	- Pertinence du dénouement			X			X			X			X
<b>Espace</b>	- Cadre spatial précis	X				X			X				X
	- Caractérisation des espaces évoqués		X			X			X			X	
<b>Temps</b>	- Détermination du cadre temporel		X			X			X			X	
	- Durée du récit précisée		X				X			X		X	
	- Rythme caractérisé			X			X			X			X
<b>point de vue de narration</b>	- Point de vue interne												
	- Point de vue externe		X			X						X	
	- Point de vue zéro												
	- Point de vue composé								X				
<b>Technique d'écriture</b>	- Registre de langue unique		X			X						X	
	- Plusieurs registres de langue								X				
	- Technique d'écriture unique												
	- Plusieurs techniques d'écriture		X			X			X			X	
<b>Genre discursif</b>	- Structure duelle			X			X			X			X
	- Fonction éducative (Morale)			X			X			X			X
	- Respect des règles de la versification française			X		X			X		246	X	



Les statistiques réalisées, en se basant sur les informations recueillies dans la grille, sont présentées dans ce tableau.

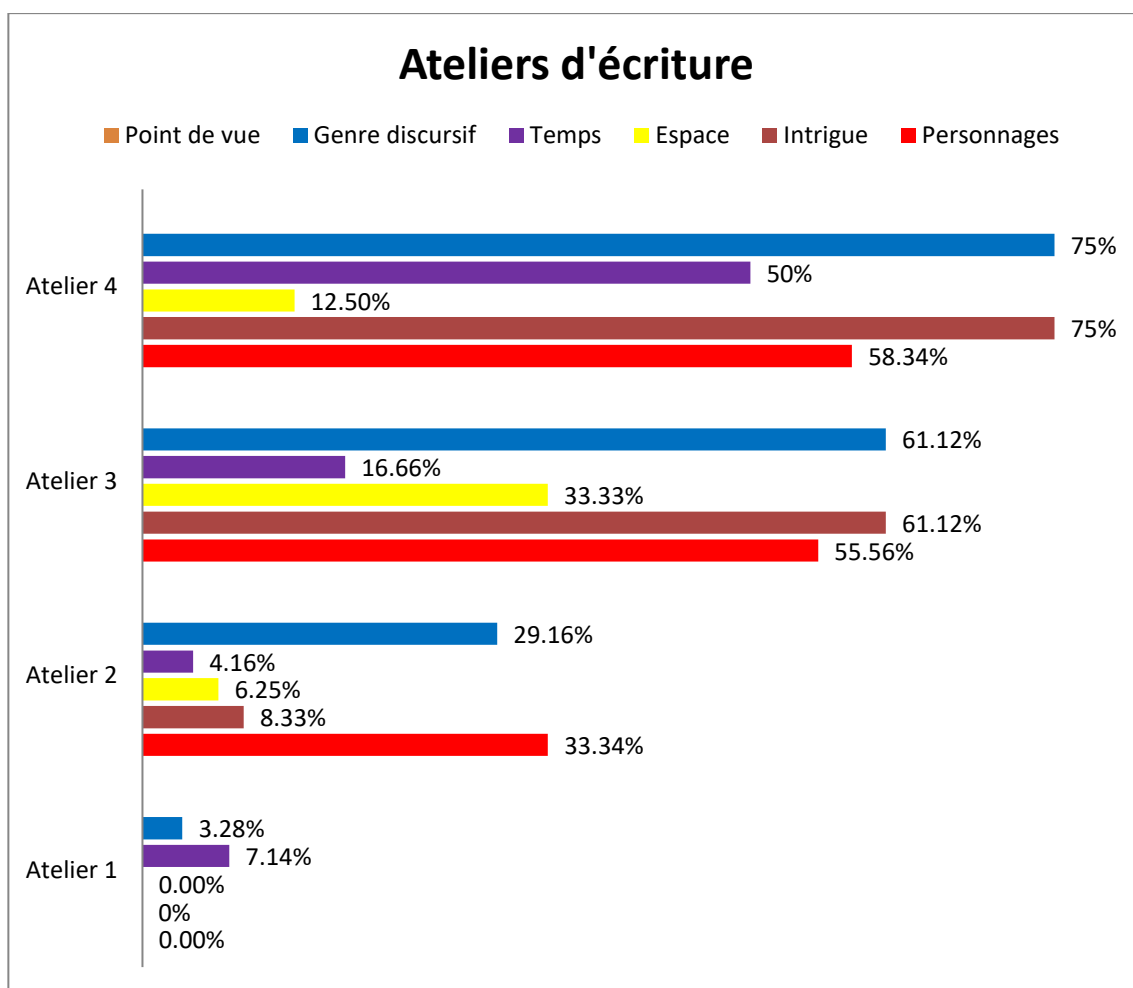
Critères d'évaluation		A	B	C
Personnages	Choix	0 (0,00%)	2 (50%)	2(50%)
	Situation	0 (0,00%)	1(25%)	3(75 %)
	Précision	0 (0,00%)	2(50%)	2(50%)
	<b>Total</b>	<b>0 (0,00%)</b>	<b>41,66%</b>	<b>58,34%</b>
Intrigue	Explicitation	0 (0,00%)	<b>1(25%)</b>	<b>3(75 %)</b>
	Evolution	0 (0,00%)	<b>1(25%)</b>	<b>3(75 %)</b>
	Pertinence	0 (0,00%)	<b>1(25%)</b>	<b>3(75 %)</b>
	<b>Total</b>	<b>0 (0,00%)</b>	<b>(25%)</b>	<b>(75 %)</b>
Espace	Cadre	<b>1(25%)</b>	<b>2(50%)</b>	<b>1(25%)</b>
	Caractérisation	0 (0,00%)	<b>4 (100%)</b>	0 (0,00%)
	<b>Total</b>	<b>12,5%</b>	<b>75%</b>	<b>12,5%</b>
Temps	Détermination	0 (0,00%)	<b>4 (100%)</b>	<b>0</b>
	Durée	0 (0,00%)	<b>2(50%)</b>	<b>2(50%)</b>
	Rythme	0 (0,00%)	<b>0</b>	<b>4 (100%)</b>
	<b>Total</b>	<b>0 (0,00%)</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>
Point de vue	Interne	0 (0,00%)		
	Externe	3(75 %)		
	Zéro	0 (0,00%)		
	Composé	1 (25%)		
Techniques	Registre unique	0 (0,00%)		
	Plusieurs registres	4 (100%)		
	Technique unique	0 (0,00%)		
	Plusieurs	4(100%)		
Genre discursif	Structure	0 (0,00%)	0 (0,00%)	<b>4(100%)</b>
	Fonction	0 (0,00%)	0 (0,00%)	<b>4(100%)</b>
	Respect	0 (0,00%)	<b>3(75 %)</b>	<b>1(25%)</b>
	<b>Total</b>	<b>0 (0,00%)</b>	<b>25%</b>	<b>75%</b>

Tableau 35. Statistiques relatives au quatrième atelier

Le dernier atelier d'écriture se distingue par son objectif de produire un texte poétique et non pas en prose comme c'était le cas dans les trois ateliers précédents. Il représente le moment le plus important permettant de juger le degré de développement de la compétence scripturale des étudiants appelés à réinvestir tout ce qu'ils ont acquis durant l'année en ce qui concerne les aspects à tenir en compte dans la rédaction d'un récit littéraire. Les données suivantes donnent une idée sur les progrès réalisés :

- Plus que la moitié des fables rédigées décrivent excellemment les personnages (58,34% des rédactions se placent dans la troisième échelle et 41,66 dans la deuxième).
- Les intrigues des deux tiers des groupes sont marquées par une bonne évolution et une pertinence de leurs dénouements.
- Bonne détermination du cadre spatiotemporel avec des taux qui arrivent à 50% pour la troisième échelle.
- Variation des points de vue narratifs : 75% pour la focalisation externe et 25% pour celle de zéro.
- Tous les groupes ont varié les registres de langue et les techniques narratives.
- Les caractéristiques de la fable sont bien respectées pour les deux tiers des groupes. Le tiers restant les a moyennement pris en considération.

En vue de mettre en relief l'évolution des capacités scripturales des étudiants, nous présentons la figure ci-dessous qui montre la progression de la qualité des textes produits. A cet effet, nous retraçons le développement du taux des rédactions classées dans la troisième échelle.



**Figure 17. Résultats relatifs aux ateliers d'écriture**

Il est intéressant de constater une évolution remarquable au niveau de tous les items qui ont fait l'objet d'évaluation dans les productions écrites réalisées au cours des quatre ateliers tenus durant l'année universitaire. Cela signifie que tous les aspects liés à la rédaction d'un récit littéraire se sont développés de manière significative. A titre indicatif, on trouve que le taux des productions écrites qui respectent bien les caractéristiques du genre discursif étudié est passé de 3,28% dans le premier atelier à 29,16% dans le deuxième pour atteindre 61,12% dans le troisième. Il se stabilise enfin autour de 75% dans le dernier atelier.

La présente analyse quantitative est intéressante dans la mesure où elle nous a largement permis de confirmer une de nos hypothèses qui stipule que notre dispositif présente l'avantage de développer la compétence scripturale des sujets-lecteurs par le biais d'ateliers d'écriture articulés autour des deux activités de lire et de produire un récit littéraire appartenant à des genres narratifs divers. Les

interactions produites entre les groupes ont rendu possible l'engagement des étudiants dans l'accomplissement des tâches proposées en classe et de rentabiliser leurs savoir-faire rédactionnels.

## **Conclusion**

S'inspirant largement des approches et des conceptions formulées par les recherches menées au sein de l'école belge de Louvain-la-Neuve, notre dispositif expérimenté avec des étudiants algériens emprunte également bon nombre de ses fondements des apports des théories de l'esthétique de la réception et de l'approche par les compétences.

Prenant appui sur l'ensemble de ces assises théoriques, nous avons monté notre programme éducatif en nous basant sur les résultats obtenus de l'analyse des besoins de notre public. C'est ainsi que nous avons pu tracer les contours du profil général de nos étudiants pour déterminer les objectifs et les outils indispensables à mettre en place des séquences pédagogiques couronnées par des évaluations formatives et sommatives nous renseignant sur la nature des progrès réalisées par les deux groupes impliqués dans notre expérimentation.

Nous tenons à préciser aussi que tous les supports intégrés à notre dispositif ne sont pas fortuitement choisis : ils ont fait l'objet d'une sélection rigoureuse sur la base de plusieurs critères tels que la variété des genres et des thèmes, le degré d'attractivité et de complexité par rapport aux lecteurs.

En vue d'évaluer concrètement l'effet de ce dispositif sur les performances des sujets, nous avons mené une analyse des trois dimensions constitutives de la compétence littéraire, à savoir l'appropriation lectorale, orale et scripturale. Il s'est avéré à la fin de l'année universitaire que les progrès réalisés par les étudiants du groupe expérimental sont plus importants que ceux du groupe témoin. Cette évolution est certes remarquable via les analyses quantitatives et qualitatives menées mais il importe de voir aussi s'il y avait des changements au niveau des représentations et des pratiques de lecture des étudiants.

**CHAPITRE VIII :**  
**REGARDS SUR LA**  
**RECHERCHE**

## **Introduction**

Le dernier chapitre de notre recherche doctorale tend à démontrer la pertinence et l'efficacité de notre intervention didactique. Pour ce faire, nous tenons, en premier lieu, à analyser les résultats recueillis à partir d'une enquête par questionnaires enregistrés avant et après notre expérimentation. Nous cherchons par là à voir l'impact de notre dispositif sur les représentations des étudiants relatives à l'acte de lire et sur leurs pratiques lectorales (type de livres lus, fréquence de lecture...).

Nous aborderons aussi, dans ce volet, l'évolution des compétences des étudiants par le biais de la confrontation de leurs scores réalisés lors du prétest et du post-test. La comparaison des résultats des deux groupes, témoin et expérimental, nous permettra d'évaluer l'efficacité de notre programme de formation.

Suite à cela, notre souci se focalisera sur les limites de notre recherche et nous ferons part des difficultés que nous avons rencontrées sur plusieurs plans théorique, technique et méthodologique.

Au terme de ce chapitre, nous suggérons quelques pistes conclusives et perspectives didactiques que nous mettrons en exergue, sans aucun souci d'exhaustivité, à partir des résultats auxquels nous aurons abouti.

## **I. Entre pratiques de lecture et représentations**

Deux questionnaires ont été administrés aux deux groupes d'étudiants, l'un au début d'année universitaire et l'autre à sa fin. Nous cherchons par là à dégager les changements possibles qui peuvent surgir au niveau des représentations des apprenants et de leurs pratiques de lecture littéraire. C'est pour cette raison que nous analyserons, dans ce qui suit, les réponses aux deux questionnaires dans une démarche comparative pour mieux saisir les éventuelles modifications qui témoigneraient de l'impact, positif ou négatif, de notre dispositif didactique.

## I.1. Amour de la lecture et préférences personnelles

De nombreuses questions intégrées aux deux questionnaires visent à mettre l'accent sur l'impact de l'intervention sur l'amour de la lecture et les préférences personnelles des étudiants.

### I.1.1. Appréciations de la lecture

La première question des deux questionnaires porte sur l'amour de la lecture. Elle est posée ainsi : *Aimez-vous lire ?* Les résultats des réponses des interrogés sont démontrés dans ce tableau :

Groupe	Choix	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Ecart
Groupe expérimental	Beaucoup	21,43%	39,47%	+ 18.04%
	Assez	16,66%	23,68%	+ 7.02%
	Un peu	61,91%	36,84%	-25.07%
	Pas du tout	0%	0%	0%
Groupe témoin	Beaucoup	22%	15,38%	-6.62%
	Assez	12%	17,94%	+ 5.94%
	Un peu	60%	64,10%	+ 4.10%
	Pas du tout	6%	2,56%	-3.44%

Tableau 36. Amour de la lecture

En comparant les pourcentages des deux questionnaires, nous nous avisons que le taux d'étudiants qui aiment beaucoup la lecture est en augmentation chez le groupe expérimental (il passe de 21,34% à 39,47%) tandis qu'il régresse chez le groupe témoin où il devient 15,38% alors qu'il était à 22%. En contrepartie, on enregistre une hausse du nombre de sujets qui n'aiment pas lire dans ce groupe tandis que l'autre connaît une baisse du taux des apprenants qui déclarent aimer peu la lecture ; l'écart est estimé à plus de 25%.

La figure suivante montre bien l'impact positif des activités intégrées au dispositif sur l'appréciation de la lecture en général par les étudiants.

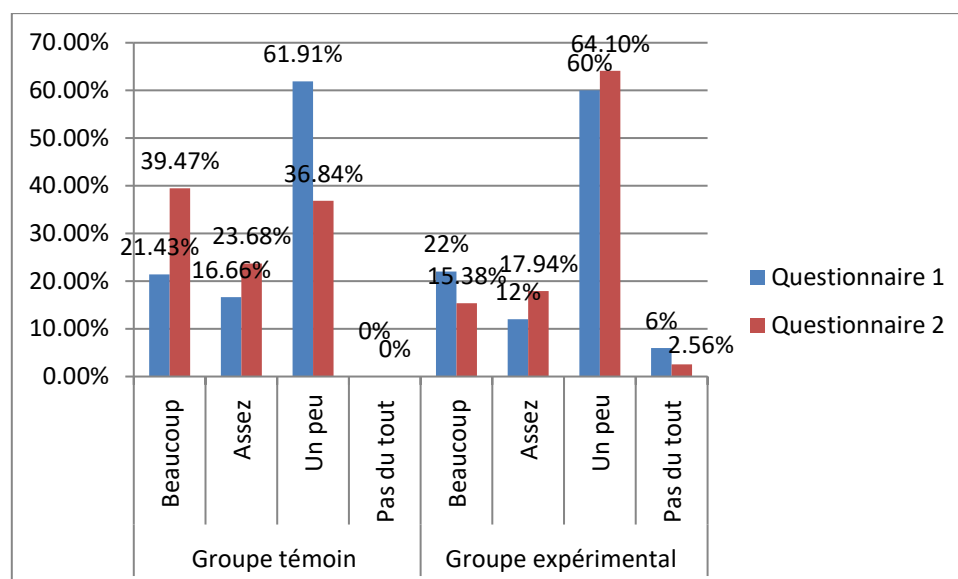


Figure 18. Appréciation de la lecture

### I.1.2. Types de lecture

La deuxième question du premier questionnaire tend à savoir ce que les étudiants préfèrent lire pendant le temps libre. On donne dans ce qui suit une synthèse de leurs réponses.

Choix	Groupe témoin	Groupe expérimental
<b>Journaux</b>	29.73 %	26.39 %
<b>Revues</b>	4.05 %	8.33 %
<b>Encyclopédies</b>	6.76 %	9.72 %
<b>Romans</b>	41.89 %	44.44 %
<b>Ouvrages théoriques</b>	6.76 %	5.56 %
<b>Autre</b>	10.81 %	5.56 %

Tableau. 37. Types de lecture préférés

Pour les deux groupes, on constate que les romans constituent le premier choix des enquêtés ; plus de 40% d'entre eux les considèrent comme étant le genre littéraire le plus apprécié. En deuxième position figurent les journaux avec un pourcentage supérieur à 20%, ceci pourrait s'expliquer par plusieurs raisons telles que la volonté d'être informé sur ce qui se passe dans la vie ou par le recours à ce canal de communication connu par son style d'écriture accessible à



un large lectorat. En dernier lieu, arrivent les revues, les encyclopédies et les ouvrages théoriques qui ne sont représentés que par un taux faible qui ne dépasse pas 10% de l'ensemble des choix exprimés.

### I.1.3. Lieux pour lire

La troisième question a pour but de recenser les endroits où les apprenants aiment habituellement lire. Les réponses recueillies montrent que le premier choix (la maison) l'emporte sur tous les autres. Le tableau suivant nous donne une idée sur leurs différents choix.

Choix	Groupe témoin	Groupe expérimental
Maison	83,02 %	79,59 %
Bibliothèque	03,77 %	02,04 %
Endroits publics	07,55 %	06,12 %
Autre	05,66 %	12,25 %

Tableau 38. Lieux de lecture préférés

Les déclarations des questionnées nous informent que la maison est l'endroit idéal de lecture pour la majorité des lecteurs (83.02 % du groupe témoin et 79.59 % du groupe expérimental).

### I.1.4. Moments pour lire

Pour le temps jugé le plus convenable à lire, les sujets avouent en répondant à la quatrième question (*Quand aimez-vous lire ?*) que le soir sera le meilleur moment de la journée pour la lecture comme le montre le tableau qui suit.

Choix	Groupe témoin	Groupe expérimental
Matin	16.67 %	14.29 %
Après-midi	9.26 %	11.90 %
Soir	64.81 %	61.90 %
Autre	9.26 %	11.90 %

Tableau 39. Moments de lecture préférés

Nous notons aussi qu'une minorité des étudiants (9,26% du groupe témoin et 11,90% du groupe expérimental) signalent qu'ils lisent à n'importe quel moment de la journée en fonction du temps libre sans avoir une préférence particulière pour un temps donné.

### 1.1.5. Supports de lecture

Afin de savoir si notre dispositif a introduit des changements au niveau de l'usage des multiples supports de lecture, nous avons posé la question : *Sur quels supports lisez-vous ?* au début et en fin d'année. Les réponses sont démontrées dans ce tableau.

Choix	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Questionnaire 1	Questionnaire 2
<b>Livre grand format</b>	10.71 %	11.86 %	12.24 %	4.76 %
<b>Livre de poche</b>	35.71 %	32.20 %	40.82 %	39.68 %
<b>Tablette</b>	8.93 %	8.47 %	8.16 %	7.94 %
<b>Smartphone</b>	39.29 %	40.68 %	34.69 %	39.68 %
<b>Ordinateur</b>	3.57 %	5.08 %	4.08 %	7.94 %
<b>Aucun support</b>	1.79 %	1.69 %	0%	0%

**Tableau 40. Supports de lecture**

Nous faisons remarquer que les livres de poche et les smartphones sont les supports les plus utilisés par la majorité des étudiants des deux groupes tout au long de l'année universitaire. Nous pouvons expliquer ce choix par la facilité d'utiliser et d'emporter ces deux outils sans être gêné par leur volume ou leur poids comme c'est le cas pour les livres de grand format, les tablettes et les ordinateurs. Par ailleurs, nous constatons qu'une faible proportion des sujets du groupe témoin a choisi la proposition *aucun support*, ce qui signifie qu'il s'agit d'étudiants qui ne lisent jamais.

Cependant, l'analyse des données relevées indiquent que notre intervention didactique n'a eu aucun effet sur les pratiques de lecture d'un point de vue des supports utilisés dans la mesure où les livres de poche et les smartphones sont toujours les supports préférés aux étudiants dans les deux questionnaires enregistrés.

### I.1.6. Langue(s) de lecture

Nous avons posé également à deux reprises une autre question qui se rapporte à la langue avec laquelle les sujets lisent. La figure ci-dessous synthétise les résultats recueillis.

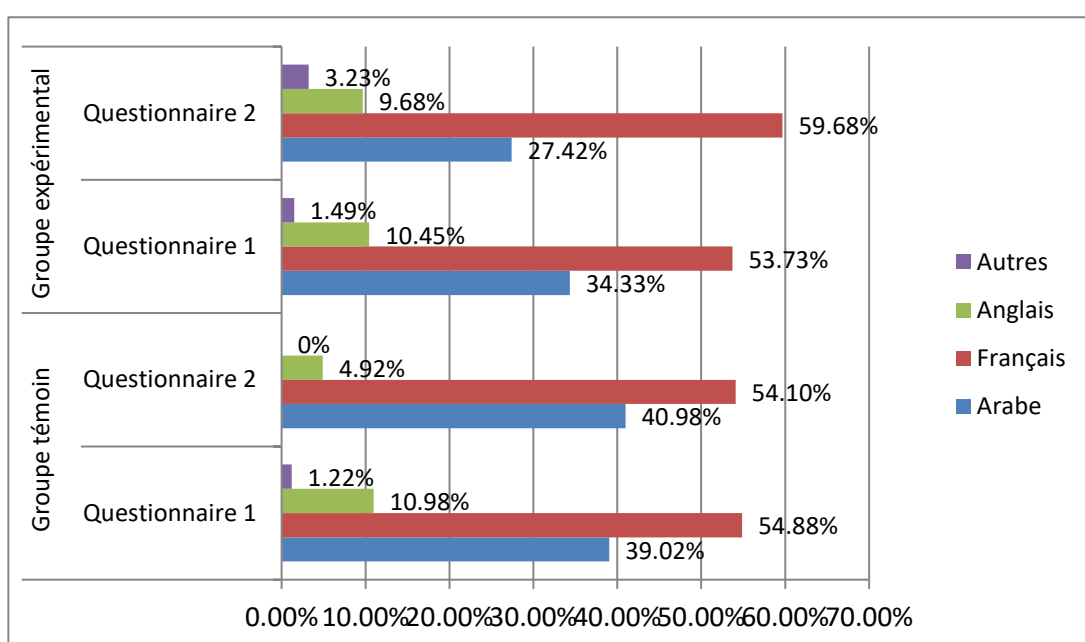


Figure 19. Langues de lecture

Force est de constater que le dispositif mis en place au cours de l'année n'a pas d'effets significatifs sur les lecteurs en ce qu'il concerne la langue choisie pour lire car dans les deux questionnaires on voit que le français est en première position suivi par l'arabe qui est, soit la langue maternelle soit la langue seconde pour une bonne partie de l'ensemble de la population questionnée.

### I.1.7. Lecture et réseaux sociaux

La population interrogée évolue dans un monde marqué par l'explosion des outils de l'information et de la communication (TIC) et de l'usage intensif des

réseaux sociaux, c'est pourquoi, nous avons voulu savoir si nos étudiants en profitent pour lire. Nous leur avons posé alors une question sur le suivi des groupes ou de pages sur internet dédiés à la lecture. Voici comment ils ont répondu.

Choix	Groupe témoin	Groupe expérimental
Oui	65.22 %	60%
Non	34.78%	40%

**Tableau 41. Lecture sur les groupes et les pages des réseaux sociaux**

Dans les deux groupes, nous enregistrons plus de 60% d'étudiants qui suivent des groupes ou des pages dédiés à la lecture en plusieurs langues, notamment en français, en arabe et en anglais. Nous en donnons ces quelques exemples : les amoureux de français, le café littéraire, Algerian book readers, readers meet up, la lecture française, fanfiction, l'Algérie se lit, نقرا لكي نرتقي،  
قصص و روايات، معجزات القرآن

### 1.1.8. Lecture littéraire

Si les cours assurés avec les apprenants du groupe expérimental les ont amenés à aimer davantage lire en général, qu'en est-il de la lecture littéraire en particulier ? Pour le savoir, nous avons comparé les réponses des étudiants des deux classes à propos de la lecture des textes littéraires.

Groupe	Choix	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Ecart
<b>Groupe témoin</b>	Beaucoup	15.22 %	7.69 %	-7,53%
	Assez	4.34 %	15.38 %	+ 11,04%
	Un peu	65.22 %	56.41 %	+ 8,81%
	Pas du tout	15.22 %	20.51 %	+ 5,29%
<b>Groupe expérimental</b>	Beaucoup	21.95 %	26.32 %	+ 4,37%
	Assez	21.95 %	31.58 %	+ 9,63%
	Un peu	51.22 %	36.84 %	-14,38%
	Pas du tout	4.88 %	5.26 %	0, 38%

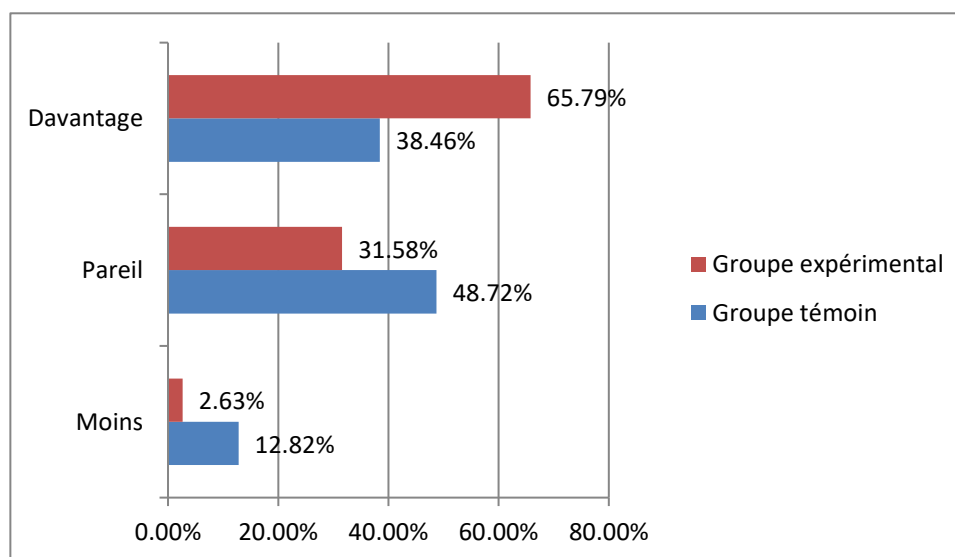
**Tableau 42. Lecture des œuvres littéraires**

Force est de constater que les sujets du groupe témoin aiment moins lire des textes littéraires vu la régression du pourcentage au niveau du premier item

(Beaucoup) : il chute de 15.22% à 7.69%. En revanche, le taux de ceux qui n'aiment pas du tout lire augmente à 20.51% après avoir été 15.22% en début d'année.

Quant au groupe expérimental, ses membres deviennent plus amoureux de la lecture littéraire étant donné l'augmentation du pourcentage du premier item qui monte à 26.32% alors qu'il était à 21.95% et du deuxième (assez) qui enregistre une hausse de 5%. Cependant, le taux de ceux qui aiment peu la littérature baisse de 14,38%. Ces chiffres nous laissent déduire que l'impact du dispositif est en faveur de la lecture littéraire contrairement à la démarche traditionnelle qui fait détester la discipline aux apprenants. Cette conclusion est d'autant plus confirmée à travers les réponses des interrogés au septième item du deuxième questionnaire formulé ainsi : *Si vous vous comparez avec le début de cette année universitaire, vous considérez-vous comme un étudiant qui aime la lecture d'œuvres littéraires ?*

La représentation graphique nous livre les statistiques relatives à cette question :



**Figure 20. Impact du dispositif sur l'amour de la lecture littéraire**

Il paraît clair que le groupe expérimental aime davantage la lecture des œuvres littéraires vu les déclarations de 65,79% de ses membres qui l'avoient explicitement. A l'inverse, on remarque que le tiers seulement du groupe témoin se prononce en faveur de la littérature et plus de 12% de ses sujets l'aiment moins qu'avant.

Voulant connaître les raisons pour lesquelles ceux qui aiment lire choisissent la littérature, nous leur avons proposé une liste de choix avec la possibilité de cocher plusieurs réponses. Nous dévoilons dans le tableau suivant le résultat du dépouillement que nous avons effectué.

<b>Choix</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe expérimental</b>
<b>Plaisir</b>	11.39 %	18.18 %
<b>Se distraire</b>	0%	6.06 %
<b>S'occuper</b>	2.53 %	7.07 %
<b>Se cultiver</b>	40.51 %	32.32 %
<b>Apprendre</b>	32.91 %	29.29 %
<b>Obligation</b>	10.13 %	5.05 %
<b>Autre</b>	2.53 %	1.01 %

**Tableau 43. Les raisons de lire la littérature**

Se cultiver et apprendre sont donc les deux raisons principales pour lesquelles nos apprenants aiment lire la littérature. Ses deux items totalisent à eux seuls plus de 60% de l'ensemble des réponses recueillies. Ces choix reflètent l'importance que revêt le texte littéraire dans le domaine d'apprentissage et de culture, il constitue pour les lecteurs une source d'informations et de connaissances inestimable.

### **I.1.9. Lecture et adaptation cinématographique**

Dans la mesure où l'adaptation cinématographique des œuvres littéraires devient de plus en plus une pratique courante qui attire de nombreux admirateurs, nous avons tenté d'avoir les avis de nos étudiants sur ce phénomène en leur demandant de nous dire s'ils préfèrent la lecture intégrale d'un livre à son adaptation.

Au cas où ils aiment les deux, ils sont priés de nous préciser quelle version, écrite ou adaptée, se fera en premier lieu. Le tableau ci-après synthétise les réponses des deux groupes en termes de pourcentages :

Choix	Groupe témoin	Groupe expérimental
Lire intégralement une œuvre littéraire	6.98 %	7.69 %
Voir l'adaptation cinématographique	20.93 %	12.82 %
Lire l'œuvre puis voir son adaptation	37.21 %	43.59 %
Voir l'adaptation puis lire l'œuvre	34.88 %	35.90 %

**Tableau 44. Lecture/spectature des œuvres littéraires**

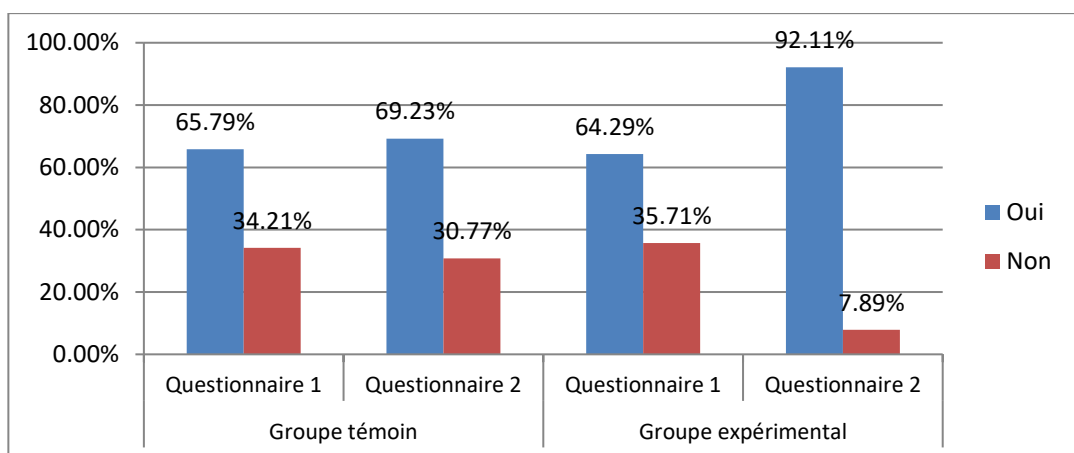
Plus de deux tiers des sujets des deux groupes ont tendance à lire les œuvres littéraires et à voir leurs adaptations cinématographiques. Une minorité qui ne dépasse pas 7% de la population a choisi de lire intégralement les textes sans avoir l'envie de voir leurs versions adaptées. Par ailleurs, une partie des interrogés (20.93% du groupe témoin et 12.82% du groupe expérimental) nous fait part de son désir de voir exclusivement le film sans vouloir lire le livre à partir duquel il a été réalisé.

## I.2. Difficultés de lecture

Pour confirmer ou infirmer partiellement notre hypothèse générale qui stipule que la mise en place de notre dispositif remédierait aux lacunes des lecteurs des œuvres littéraires, nous leur avons demandé de répondre à deux questions posées au début et en fin d'année. Elles sont formulées respectivement comme suit :

- Avez-vous des difficultés à lire des textes littéraires ? Si Oui, Dites lesquelles.
- Le module Approche textuelle II vous a-t-il aidé surmonter vos difficultés liées à la lecture littéraire ? Si Oui, Dites comment ?

Nous présentons les résultats recueillis sous forme de graphique.



**Figure 21. Difficultés de lecture des textes littéraires**

La plupart des questionnés (plus de 60%) évoquent diverses difficultés que nous avons tenté de regrouper en trois sortes de catégories :

- La première se rapporte au déficit de comprendre les mots, les expressions et les idées des textes car il s'agit d'un registre soutenu inaccessible pour les lecteurs.
- La deuxième catégorie touche aux problèmes d'interprétation vu le caractère polysémique des œuvres qui nécessitent la mobilisation de compétences cognitives de haut niveau.
- Le troisième type de difficultés concerne la démotivation des étudiants devant un texte long dont la lecture exige une disponibilité et des efforts colossaux.

L'avantage de notre action didactique inscrite dans le cadre de notre intervention est de permettre à la majorité écrasante du groupe expérimental (92.11%) de surmonter ses difficultés situées à plusieurs niveaux lexicaux, syntaxiques, interprétatifs, etc., mais on observe que les problèmes de lire la littérature persistent chez plus du tiers du groupe contrôle dont une bonne partie (30.77%) répond à la deuxième question par la négation, ce qui signifie que la démarche suivie n'était pas efficace pour eux.



### I.3. Fréquence de lecture

L'étude de la fréquence de lecture chez les étudiants fournit des indicateurs qui nous informent sur l'augmentation ou la régression du temps consacré à lire la littérature par les sujets des deux groupes ayant répondu à nos questionnaires. A cet effet, nous avons comparé les résultats des enquêtes menées au début et enfin d'année dans ce tableau :

Groupe	Choix	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Ecart
<b>Groupe témoin</b>	Moins d'une heure	30.62 %	41.03 %	+ <b>10,41%</b>
	Entre 1 et 5heures	57.14 %	33.33 %	-23,81%
	Entre 5 et 10heures	8.16 %	0%	-8,16%
	Plus de 10 heurs	2.04 %	7.69 %	+ <b>5,65%</b>
	Autres	2.04 %	17.95 %	+ <b>15,91%</b>
<b>Groupe expérimental</b>	Moins d'une heure	25.58 %	15.78 %	- <b>9,80%</b>
	Entre 1 et 5	53.49 %	60.53 %	+ <b>7,04%</b>
	Entre 5 et 10	11.63 %	10.53 %	-1,10%
	Plus de 10	4.65 %	2.63 %	-2,02%
	Autres	4.65 %	10.53 %	+ <b>5,88%</b>

**Tableau 45. Fréquence de la lecture chez les étudiants**

Globalement, les apprenants du groupe ayant suivi les cours du dispositif passent plus de temps à lire pendant l'année universitaire 2017-2018 comparativement à leurs camarades de l'autre groupe. Les exemples de statistiques suivants prouvent qu'ils ont réalisé un progrès remarquable au niveau du temps consacré à la lecture par semaine.

- Le taux des étudiants qui passent moins d'une heure à lire baisse de 10,41% chez le groupe expérimental alors qu'il augmente de 9,80% chez le groupe contrôle.
- Le taux des lecteurs qui passent entre cinq et dix heures connaît une hausse de 7,04% chez le groupe expérimental tandis qu'il régresse de 8,16% chez le groupe témoin.

Pour affiner nos déductions inhérentes à l'impact de notre expérimentation, nous avons comparé également le nombre de livres lus habituellement à celui d'œuvres lues en cours de l'année universitaire. Le tableau qui suit résume les principaux résultats.

Groupe	Choix	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Ecart
<b>Groupe témoin</b>	<b>Aucun</b>	10.20 %	5.41 %	+ <b>14,69</b>
	<b>Un livre</b>	34.69 %	64.86 %	+ <b>30,17</b>
	<b>Entre 1 et 5</b>	38.78 %	24.32 %	-14,46
	<b>Entre 5 et 10</b>	10.20 %	2.70 %	-7,5
	<b>Plus de 10</b>	6.12 %	2.70 %	-3,42
<b>Groupe expérimental</b>	<b>Aucun</b>	2.50 %	0%	-2,5
	<b>Un livre</b>	25 %	34.21 %	+ <b>9,21</b>
	<b>Entre 1 et 5</b>	60 %	42.11 %	-17,89
	<b>Entre 5 et 10</b>	5 %	15.79 %	+ <b>10.79 %</b>
	<b>Plus de 10</b>	7.50 %	7.89 %	+ <b>0,39%</b>

**Tableau 46. Lecture des œuvres littéraires par année**

D'une manière générale, nous constatons que les sujets lisent habituellement entre un et cinq livres, mais à la fin de l'année, nous nous sommes rendu compte de quelques changements relatifs au nombre de livres qu'ils ont lu ; en effet, le nombre d'étudiants du groupe expérimental qui lisent un livre a diminué et on a plus de personnes qui commencent désormais à lire entre cinq et dix livres par an : l'écart au niveau de cet item est estimé à 10.79%.

Dans l'autre groupe, nous déplorons l'augmentation de 14, 69% de lecteurs qui ne lisent qu'un seul livre par an et la chute du taux de ceux qui lisaient auparavant plus de cinq ouvrages.

#### I.4. Opinions sur les modules littéraires

Les représentations des apprenants à l'égard de la discipline à apprendre peuvent être source de motivation ou de démotivation puisqu'elles ont un rapport très étroit au rendement scolaire et à l'implication de l'étudiant dans la construction de ses propres savoirs. C'est pour cette raison que nous avons intégré à nos questionnaires un ensemble de questions qui visent à dégager les opinions de notre population sur les modules littéraires. Le premier item dans ce sens a pour but de savoir si les modules littéraires mènent à aimer la lecture littéraire. Les deux figures suivantes donnent une idée sur les avis de nos étudiants ;

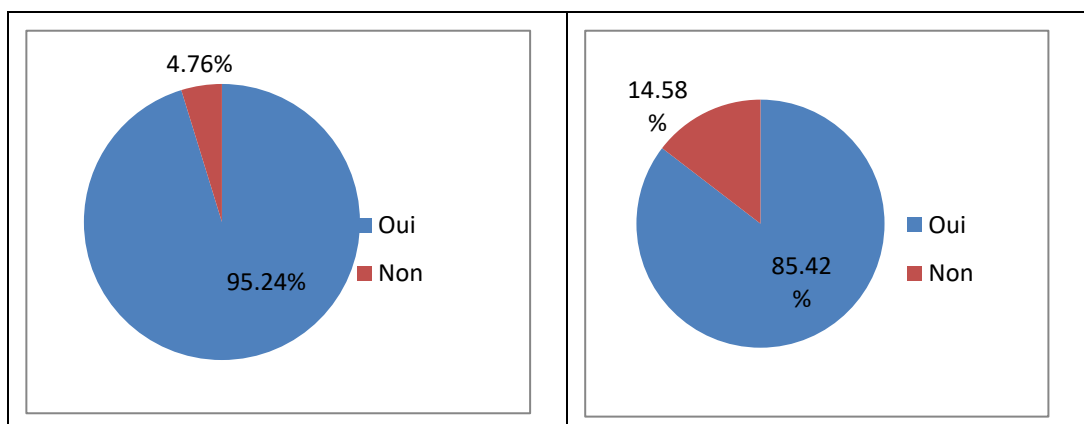


Figure 22. Opinions/ GE

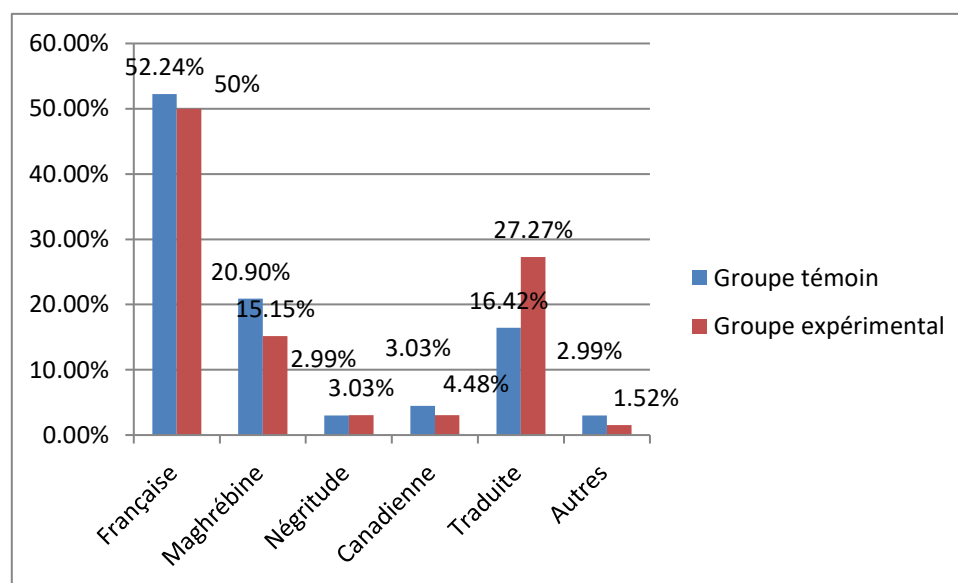
Figure 23. Opinions/GT

Les points de vue de la plupart des sujets sont positifs car 85.42% du groupe témoin et 95.24% du groupe expérimental pensent effectivement que le rôle des modules littéraires est crucial ; ils amènent à aimer la lecture littéraire par le biais des textes et des œuvres que les enseignants proposent en classe avec des outils d'analyse et d'explication qui rendent la tâche moins ardue. En outre, ils jugent que le contenu de ces modules répond, en général, à leurs attentes et à leurs besoins comme le laissent entendre les réponses à une question se rapportant à cet aspect.

Choix	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Oui	72.34 %	87.50 %	80.95 %	94.74 %
Non	27.66 %	12.50 %	19.05 %	5.26 %

**Tableau 47. Opinions sur le module Approche textuelle II**

On peut dire donc que quelle que soit la démarche suivie dans l’enseignement de la littérature, les modules littéraires sont toujours appréciés des étudiants qui jugent leur contenu riche d’informations et bénéfique pour approfondir leurs connaissances. Mais, en les interrogeant sur les types de littérature qu’il faudrait enseigner à l’université algérienne, nous nous sommes aperçus que nos étudiants affichent des préférences pour quelques types particuliers comme le montrent leurs réponses reprises dans le graphique suivant.



**Figure 24. Types de littératures préférés**

La littérature française se place donc en tête des choix des interrogés, avec un pourcentage qui dépasse 50%, suivie par la littérature maghrébine d’expression française ; il s’agit de deux types d’écrit ancrés soit dans la culture du pays dont on étudie la langue, en l’occurrence la France, soit dans la réalité socioculturelle de l’étudiant algérien qui se sent particulièrement touché par tout ce qui le concerne de plus près. Ce critère a été largement pris en compte lors des choix des supports à lire tout au long de l’année.

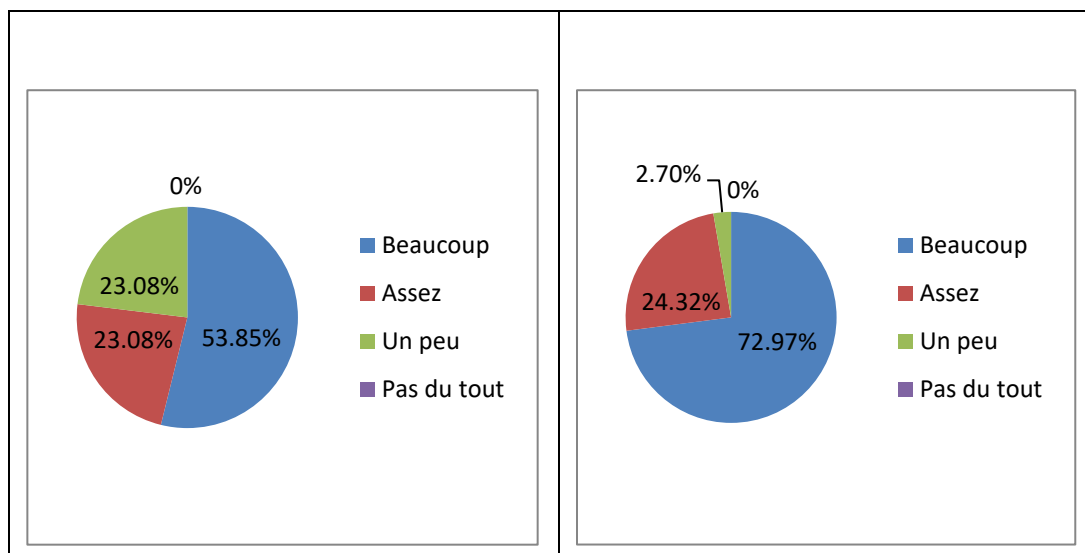
Puisque l'approche des textes littéraires par les genres présente des atouts didactiques non négligeables, nous avons cherché, à partir d'une même question adressée à nos étudiants avant et après l'expérimentation, à identifier les genres qu'ils préfèrent lire.

Questionnaire	Choix	Groupe témoin	Groupe expérimental
Questionnaire 1	Textes romanesques	38.27 %	33.33 %
	Textes dramatiques	25.93 %	25.76 %
	Textes poétiques	12.35 %	12.12 %
	Les essais	23.46 %	28.79 %
Questionnaire 2	Aucun genre	0%	0%
	Roman	25.71 %	35.82 %
	Nouvelle	10 %	19.40 %
	Conte	38.57 %	26.87 %
	Fable	25.71 %	17.91 %

**Tableau 48. Genres littéraires préférés aux étudiants**

Sur l'ensemble des réponses recueillies, le roman représente le premier choix des apprenants des deux groupes avant le commencement des cours (il est le genre préféré du tiers de notre public), mais il perd son statut privilégié au profit du conte en fin d'année pour le groupe témoin. Toutefois, il demeure toujours le discours narratif le plus aimé des sujets de l'autre classe pour qui le conte vient en deuxième position suivi de la nouvelle puis la fable.

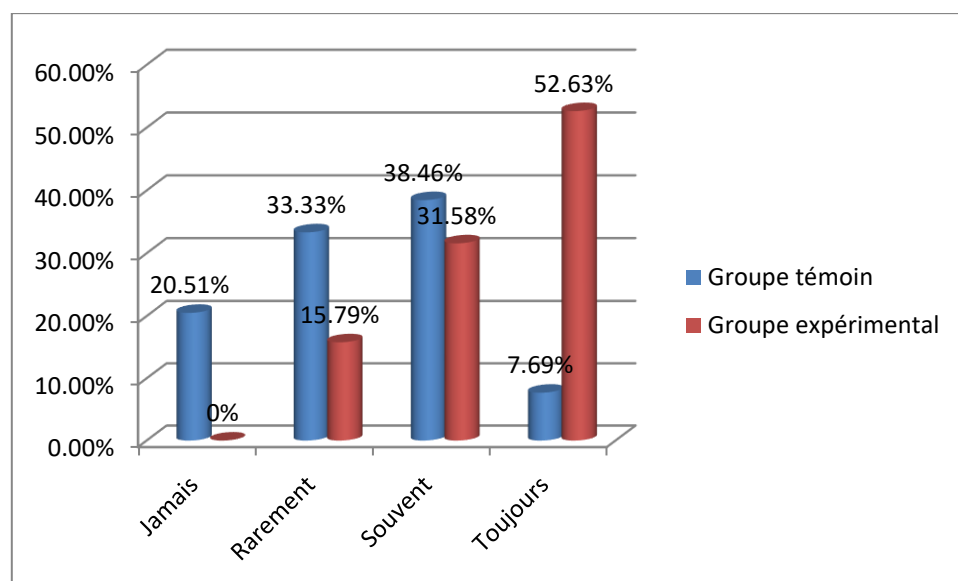
La pertinence de notre intervention pourrait être démontrée également à travers l'appréciation des thèmes soulevés lors des différentes activités de lecture/écriture. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressés aux différentes opinions exprimées vis-à-vis des thématiques que nous avons proposées. Les deux graphiques qui suivent regroupent les résultats relatifs à cette question.



**Figure 25. Appréciation des thèmes (GT) Figure 26. Appréciation des thèmes (GE)**

Les données relevées montrent que la tendance favorable aux thèmes (beaucoup et assez) l’emporte majoritairement sur la tendance défavorable (un peu et pas du tout). Nous pouvons expliquer cette appréciation des thèmes par le fait qu’ils émanent d’un choix personnel des étudiants qui se sont exprimés au début d’année sur les thématiques susceptibles de les intéresser. En réponse à leurs attentes, nous avons veillé à ce que tous les sujets de lecture fassent partie de leurs centres d’intérêt.

Afin de vérifier partiellement notre deuxième hypothèse opérationnelle qui suppose que la didactisation de la lecture littéraire des récits ne vise pas uniquement le développement des capacités lectorales des étudiants mais tend aussi à développer leur compétence orale, une question sur la participation orale lors des activités pédagogiques leur a été posée avec plusieurs choix possibles. Les résultats des réponses recueillies sont illustrés dans la figure qui suit.



**Figure 27. Participation des étudiants aux activités pédagogiques**

Ce que nous pouvons facilement constater, c'est qu'aucun des sujets du groupe expérimental n'a coché la première proposition (jamais) contrairement à l'autre groupe dont 20.51% des membres affirment qu'ils n'ont jamais pris la parole durant toutes les séances assurées pendant l'année, ainsi plus du tiers de cette classe ne participe que rarement. Mais, ce qui prouve la pertinence de notre dispositif, c'est le pourcentage très élevé (52.63%) des personnes qui participent toujours à toutes les tâches qui les interpellent et les impliquent fortement.

Pour écarter toute variable qui pourrait lier cette intense participation à une quelconque liberté accordée à ces étudiants contrairement à leurs camarades, nous leur avons demandé de nous dire s'ils se sentaient toujours libres d'exprimer leurs opinions. Les deux figures, qui suivent, synthétisent leurs réponses.

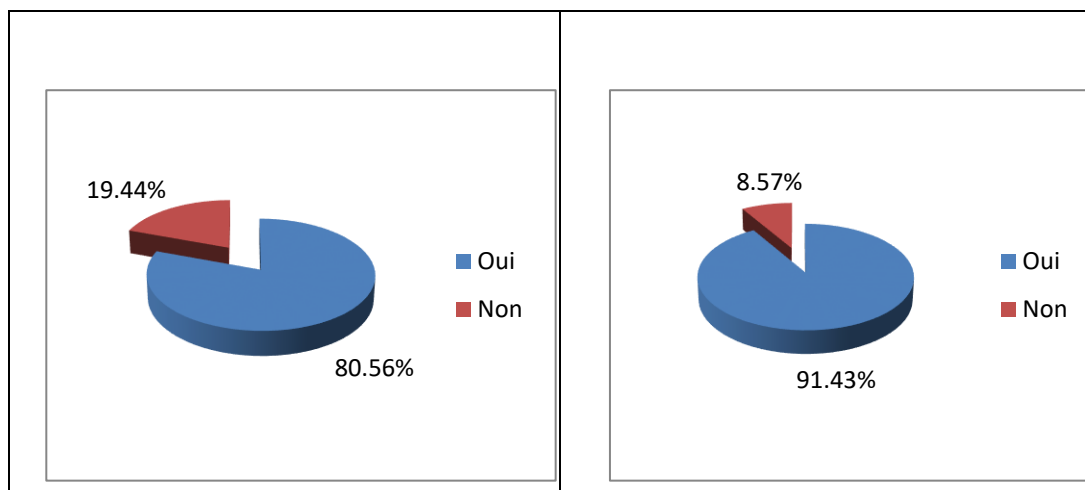


Figure 28. Liberté d'expression (GT)

Figure 29. Liberté d'expression (GE)

Les réponses sont presque les mêmes pour les deux groupes car la majorité écrasante affirme disposer d'une liberté totale de s'exprimer sans aucune contrainte.

Un autre facteur susceptible de justifier la forte implication des sujets dans les activités proposées serait la variété des tâches et des supports (écrit, audio, audiovisuel, iconique...). Pour le confirmer, nous avons demandé aux apprenants de nous donner leurs avis sur ce point. Les réponses démontrées dans cette représentation graphique n'ont fait que confirmer notre hypothèse.

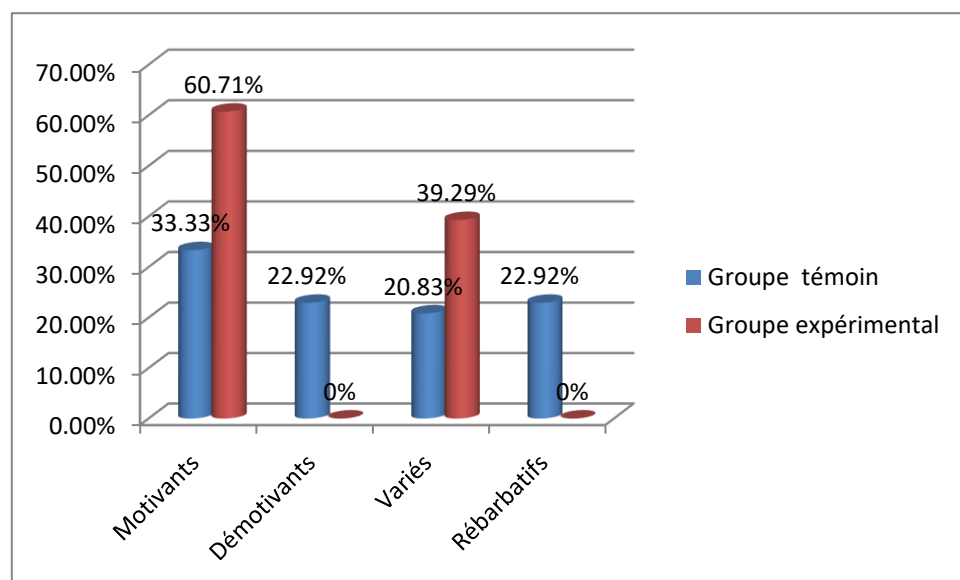


Figure 30. Avis des étudiants sur les tâches et les supports

Tous les étudiants du groupe expérimental trouvent les supports et les tâches motivants et variés contrairement à leurs collègues du groupe témoin dont la



moitié pense que lire des textes en suivant la même démarche est ennuyeux et démotivant. Ceci justifie largement leurs réponses à la question du volume horaire : 85.71% d'entre eux voit qu'il est suffisant et qu'ils n'ont pas besoin de plus d'heures pour refaire les mêmes choses. En revanche, plus de 40% de leurs collègues du groupe expérimental estiment qu'il serait prolifique de consacrer plus de temps à la littérature et à son apprentissage. Les figures suivantes traitent de la question sur le volume horaire reformulée ainsi : *le volume horaire du module est-il suffisant ?*

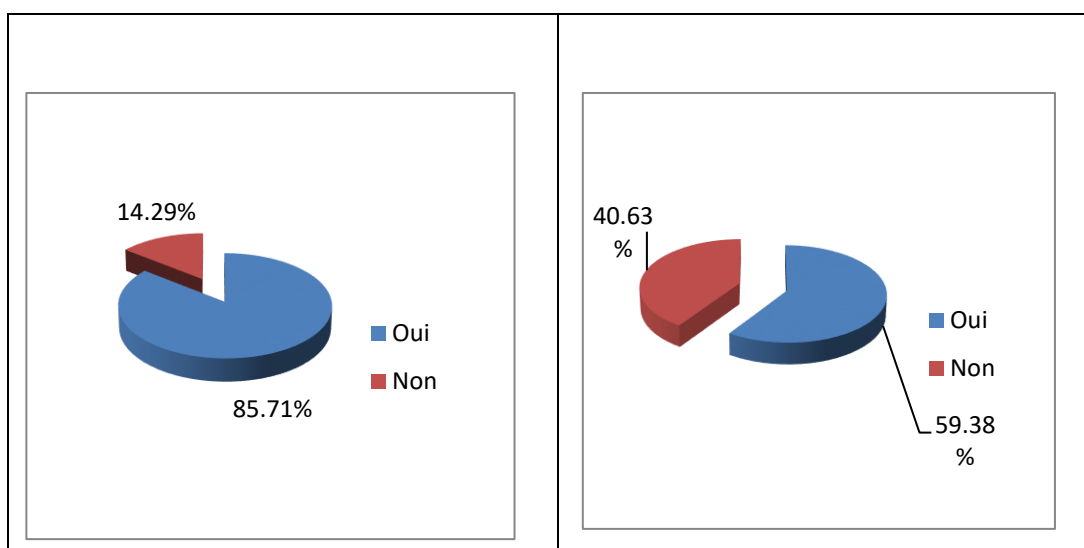


Figure 31. Avis sur le volume horaire (GT)

Figure 32. Avis sur le volume horaire (GE)

Avoir l'avis de nos étudiants sur nos pratiques enseignantes est une piste à exploiter pour évaluer à quel point nous réussissons dans l'accomplissement de notre acte pédagogique. C'est dans cette optique que nous avons cherché à savoir si nos futurs enseignants adopteraient notre méthode d'enseignement avec leurs élèves. Nous donnons, dans ces deux graphes, une synthèse de leurs avis.

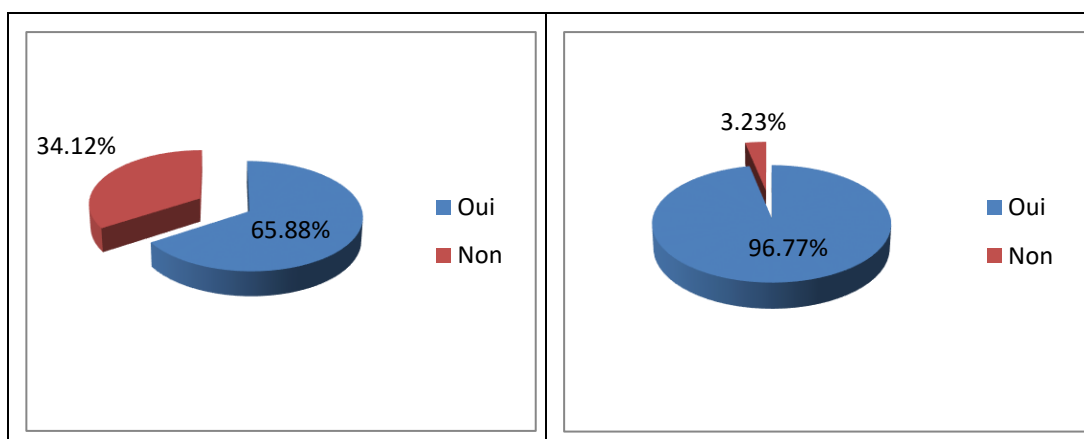


Figure 33. Adoption de la démarche (GT)

Figure 34. Adoption de la démarche (GE)

Les réponses montrent que la méthode est efficace et ferait le bonheur des élèves de 96.77% des futurs enseignants du groupe expérimental, mais elle est moins efficace et ne pourrait être pratiquée avec les classes de 34.12% des interrogés du groupe contrôle. Cela montre qu'une bonne partie n'apprécie pas la démarche et la juge inintéressante.

Enfin, la dernière question des deux questionnaires est posée dans le but de recenser les propositions émises par nos étudiants afin d'améliorer l'enseignement de la littérature à l'université algérienne. Nous résumons, dans les points suivants, les diverses suggestions :

- Proposer plus de travail de recherches aux étudiants afin de les aider à consolider leurs acquis et à enrichir leurs connaissances en littérature.
- Consacrer plus de temps à l'expression orale pendant les activités de lecture.
- Varier les activités culturelles dédiées à la littérature telles que les salons de livres, les rencontres avec les auteurs, les concours du meilleur lecteur/écrivain, etc.
- Intégrer massivement les TICE dans l'enseignement-apprentissage de la littérature.
- Faire des mises en scène et des projets éducatifs à partir des œuvres littéraires.
- Varier les méthodes et les stratégies de lecture littéraire pour motiver davantage les étudiants.
- Privilégier la pratique à la théorie dans l'enseignement des textes littéraires.

Si le dispositif mis en place a entraîné un changement significatif des représentations et des pratiques lectorales des étudiants du groupe expérimental comparativement à leurs camarades du groupe témoin, nous nous demandons, à présent, s'il les a menés vers un développement optimal de leurs compétences de lecture et d'écriture des récits littéraires.

## **II. Evolution des compétences lectorales**

Nous allons répondre, à ce niveau, à la question suivante : dans quelle mesure la mise en place de notre dispositif dédié à la lecture littéraire peut-elle contribuer à faire évoluer les compétences lectorales des étudiants ? Pour cela, nous tenterons d'analyser les résultats enregistrés dans les évaluations formatives et les tests réalisés au début et à la fin de l'expérimentation.

### **II.1. Les évaluations formatives et sommatives**

L'objectif de l'ensemble des évaluations formatives et sommatives qu'ont subies les sujets soumis à notre expérimentation consiste à mesurer, en termes quantitatifs, les éventuels effets que pouvait avoir notre dispositif d'apprentissage sur les performances de lecture des apprenants. Dans cette optique, nous posons cette question : les sujets ont-ils réalisé des progrès en lecture littéraire ?

En vue d'apporter un éclairage, de nature statistique, à cette interrogation, nous comparons tout d'abord les notes obtenues, lors des quatre évaluations, par chacun des membres du groupe expérimental (codé E) et du groupe témoin (codé T). Cette comparaison a pour but principal de vérifier s'il y avait une progression des capacités de lecture des étudiants au cours de l'année universitaire. Pour cela, nous nous appuyons essentiellement sur les différentes notes des apprenants.

Etudiant	Note1/20	Note 2/20	Note 3/20	Note 4/20	Moyenne/20	Ecart E4-E1	Etudiant	Note 1/20	Note 2/20	Note 3/20	Note 4/20	Moy-enne/20	Ecart E4-E1
T1	8	11	5	9	8.25	1	T19	10	6	14	9.5	9.87	-0.5
T2	5	7.5	8	7.5	7	2.5	T20	12	15	10.5	11.5	12.25	-0.5
T3	6.5	9.5	11.5	8.5	8.75	2	T21	8.5	7	10	9	8.62	0.5
T4	6	11.5	10.5	08	9	2	T22	8.5	11	13	11.5	11	3
T5	13	13.5	5.5	11	10.62	-2	T23	6.5	6	11	6	7.37	-0.5
T6	11	12	12.5	12	11.87	1	T24	10	3.5	11.5	8.5	8.37	1.5
T7	6.5	10.5	11	7	8.75	0.5	T25	9	5	9	8	7.75	-1
T8	5	9	10	7.5	10.12	2.5	T26	8	10	11.5	8.5	9.5	-0.5
T9	6.5	9	11.5	7.5	8.62	1	T27	9	4	11.5	8	8.12	-1
T10	7	12	10	8	9.25	1	T28	8	10.5	8	5	7.87	-3
T11	7.5	12	10	9	9.62	1.5	T29	3.5	8	10	5	6.62	1.5
T12	5	8	12	6	7.75	1	T30	9	13	14	11.5	11.87	2.5
T13	8	11	8.5	8.5	9	0.5	T31	8	12	9	9	9.5	1
T14	10.5	12.5	10.5	9.5	10.75	-1	T32	4.5	7.5	12	6	7.5	1.5
T15	5.5	3.5	7.5	6.5	5.75	1	T33	8.5	5	12	9	8.62	0.5
T16	5	9	12	6	8	1	T34	9	6	12	10	9.25	1
T17	5	6.5	11.5	7	7.5	2	T35	10	4	11	8.5	8.37	-1.5
T18	3.5	6	9	5	5.87	1.5	T36	5.5	7.5	9	7.5	7.37	2

	Note 1	Note 2	Note 3	Note 4	Moyenne	Ecart E4-E1
Moyenne	7.55	8.75	10.43	8,25	8.78	0.70

Tableau 49. Résultats des évaluations formatives et sommatives – Groupe Témoin

Etudiant	Note 1	Note 2	Note 3	Note 4	Moyenne	Ecart E4-E1	Etudiant	Note 1	Note 2	Note 3	Note 4	Moy-enne	Ecart E4-E1
E1	15.5	16.5	15.5	16.5	16	1	E19	11.5	12	13	15	12.87	3.5
E2	13	13.5	10	13.5	12.5	0.5	E20	8.5	11.5	10	11.5	10.37	3
E3	13	13	13	14	13.25	1	E21	10	12.5	11.5	9	10.75	-1
E4	13	13	13	15.5	13.37	2.5	E22	8	12	11.5	9	10.12	1
E5	13	12	11	13.5	12.37	0.5	E23	10	12.5	9	11	10.62	1
E6	8	11	6	10.5	9	2.5	E24	8.5	7.5	10	9	8.75	0.5
E7	06	8	14	13	10.25	7	E25	10	11.5	9	11	10.62	1
E8	11	11.5	10.5	12	11.25	1	E26	11	10.5	11	10	10.62	-1
E9	7	11.5	11.5	11	10.25	4	E27	11.5	12	9	13	11.37	1.5
E10	10	9	11	14.5	11.37	4.5	E28	10	10.5	13.5	14	12	4
E11	9	8.5	9	10.5	9.12	1.5	E29	10	10.5	12.5	14	11.75	4
E12	6.5	10.5	9	11	9.25	4.5	E30	9	13	12	15	12.25	6
E13	10.5	12.5	13.5	12.5	12.25	2	E31	9.5	10	7	8	8.62	-1.5
E14	13	12	15	16.6	14.12	3.5	E32	6	6.5	7	8	9.16	2
E15	14	15	14	15.5	14.62	1.5	E33	13.5	14	14.5	13	13.75	-0.5
E16	12.5	12	10	15.5	12.5	3	E34	11	12.5	11	13.5	12	2.5
E17	13.5	13	14	16	14.12	2.5	E35	15	16.5	16	17	16.12	2
E18	15.5	16	16.5	17	16.25	1.5	E36	9	11.5	10	9.5	10	0.5

	Note 1	Note 2	Note 3	Note 4	Moyenne	Ecart E4-E1
Moyenne	11.13	11.64	11.66	13.15	11.76	2.02

**Tableau 50. Résultats des évaluations formatives et sommatives – Groupe expérimental**

La lecture des tableaux statistiques (49 et 50) nous permet de procéder à une analyse comparative qui se fera sur la base des résultats obtenus par les deux groupes.

D'abord, nous constatons que les notes de nombreux sujets du groupe témoin ont baissé : il s'agit de onze étudiants, ce qui représente 30.55% de l'ensemble de cette population, qui n'ont pas progressé. Pour illustrer la régression des scores des apprenants, nous donnons ces quelques exemples :

- On trouve que l'étudiant T28 a enregistré une baisse de 3 points ; son score est passé de 8 à 5 points.
- Le score de l'étudiant T5 s'abaisse de 13 à 11 points.
- L'étudiant T35 a connu une baisse de 1.5 : sa note a chuté à 8.5 alors qu'elle était 10 dans la première évaluation.
- Les étudiants [T14, T25 et T27] ont connu une baisse d'un point.
- Les scores des étudiants [T19, T20, T23 et T26] ont baissé d'un demi-point.

Pour le reste, on voit qu'ils ont réalisé des progressions minimales qui varient, en général, entre 0.5 et 3 points. En fait, nous nous apercevons de la présence d'un seul cas qui a progressé de trois points ; c'est l'étudiant T22.

Toutefois, il ressort, à la lecture attentive des notes du groupe expérimental, que celui-ci a réalisé une amélioration remarquable de la première à la quatrième évaluation. Notons que les progrès sont variables et sont aussi bien faibles que forts comme le montrent les exemples suivants :

- Le meilleur score est celui de l'étudiant E7 : sa note est passée de 6 à 13 [7 points].
- Des améliorations fortes se présentent également chez les étudiants [T9, T10, T12, T28, T29 et T30] qui ont réalisé des progrès variables entre 4 et 6 points
- Les étudiants [T4, T6, T13, T14, T16, T17, T19, T20, T32, T34 et T35] ont des progressions moyennes de 2 à 3.5
- Les progressions les plus faibles (0.5, 1 et 1.5) sont enregistrées chez les étudiants [T1, T2, T3, T5, T8, T11, T15, T18, T22, T23, T24, T25, T27 et T36]

Bien que tous les étudiants de ce groupe aient été soumis à un dispositif didactique, nous trouvons que quelques sujets n'ont pas réalisé les progrès souhaités. Au contraire, leurs notes ont chuté au cours de l'année. C'est le cas notamment de quatre sujets [E21, E26, E31 et E33] dont les scores ont connu des baisses minimales qui varient de 0.5 à 1.5

Cependant, nous pouvons avancer, à la suite de l'exposition de tous ces résultats, que les performances des étudiants du groupe expérimental se sont nettement améliorées par rapport à ceux du groupe témoin. Prouvent ce constat les écarts entre la première et la dernière évaluation qui sont plus importants chez le groupe expérimental ; son écart est estimé à 2.02 contre 0.70 chez le groupe témoin. De même, la moyenne générale est passée de 11.13 à 13.15 réalisant ainsi une augmentation de plus de deux points chez ce groupe tandis qu'elle ne réalise qu'un progrès faible estimé de 0.70 chez le groupe témoin.

## **II.2. Analyse comparative des résultats des tests**

Dans le but de déterminer l'efficacité de notre intervention didactico-pédagogique, nous avons jugé opportun d'administrer un test préliminaire (test de positionnement) aux deux groupes avant le commencement des cours. Ce prétest est si intéressant dans le sens où il nous permettrait de voir l'effet de notre dispositif sur la variable dépendante (le niveau des étudiants en lecture littéraire des récits) à travers la comparaison des résultats de ce test (codé T1) avec ceux du post-test (codé T2).

Les tableaux (51 et 52) nous donnent les statistiques nécessaires à l'accomplissement de notre comparaison :

Chapitre VIII : Regards sur la recherche

Etudiant	Note T1	Note T2	Ecart	Etudiant	Note T1	Note T2	Ecart
T1	18	21	3	T19	14	18	4
T2	20	22	2	T20	23	26	3
T3	26	28	2	T21	18	05	-13
T4	16	18	2	T22	19	24	5
T5	23	21	-2	T23	11	15	4
T6	16	20	4	T24	17	17	0
T7	22	26	4	T25	16	15	-1
T8	19	17	-2	T26	17	16	-1
T9	21	25	4	T27	22	20	-2
T10	17	16	-1	T28	21	25	4
T11	19	22	3	T29	15	22	7
T12	13	11	-2	T30	18	25	7
T13	21	24	3	T31	19	29	10
T14	22	24	2	T32	10	22	12
T15	23	23	0	T33	18	27	9
T16	21	23	2	T34	12	18	6
T17	18	20	2	T35	19	16	-3
T18	12	17	5	T36	14	22	8

	Note T1	Note T2	Ecart
Moyenne	18.33	20.55	2.5

Tableau 51. Résultats des tests – Groupe Témoin



Etudiant	Note T1	Note T2	Ecart	Etudiant	Note T1	Note T2	Ecart
E1	20	22	2	E19	17	29	12
E2	14	24	10	E20	22	37	15
E3	21	24	3	E21	26	28	2
E4	15	27	12	E22	12	26	14
E5	13	20	7	E23	17	26	9
E6	21	22	1	E24	22	33	11
E7	22	37	15	E25	20	24	4
E8	24	36	12	E26	13	10	-3
E9	21	27	6	E27	20	21	1
E10	23	30	7	E28	15	23	8
E11	15	20	5	E29	18	19	1
E12	15	25	10	E30	28	31	3
E13	20	22	2	E31	15	21	6
E14	14	18	4	E32	19	20	1
E15	22	20	-2	E33	26	27	1
E16	15	33	18	E34	23	19	-4
E17	17	20	3	E35	18	34	16
E18	16	18	2	E36	20	31	11

	Note T1	Note T2	Ecart
Moyenne	18.86	25.11	4.86

**Tableau 52. Résultats des tests – Groupe Expérimental**

La comparaison des résultats obtenus par les apprenants au prétest et au post-test se fera à deux niveaux distincts : le premier est intra-groupe tandis que le second est intergroupe.

En ce qui concerne le premier niveau, nous nous apercevons de la régression des notes d'un bon nombre des sujets du groupe témoin ; ce sont neuf étudiants dont le score a chuté. Ils représentent le quart (25%) de la classe. Nous donnons ces quelques exemples pour illustrer cette baisse :

- La baisse la plus forte est enregistrée chez le sujet [T21] dont la note est passée de 18 à 5 points : 13 points d'écart.
- La note du sujet [T35] a baissé de trois points ; elle est passée de 19 à 16.
- Les étudiants [T5, T8, T12 et T27] ont connu une baisse de deux points.
- Les scores des sujets [T10, T25 et T26] ont chuté d'un seul point.

Par ailleurs, il est à remarquer que les trois autres quarts des étudiants (75%) ont réalisé des progrès qui varient entre deux et douze points. Toutefois, nous notons l'existence de deux cas qui ont gardé le même score ; ce sont les sujets [T24 et T15].

Les données suivantes nous livrent une analyse des améliorations réalisées par les étudiants de ce groupe :

- Le meilleur score a été réalisé par l'étudiant [T32] dont la note a progressé de 12 points.
- Il y a seulement six étudiants [T29, T30, T10, T33, T34 et T36] qui présentent des progressions moyennes entre six et dix points.
- Tous les autres étudiants [T1, T2, T3, T4, T6, T7, T9, T11, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T20, T22, T23 et T28] ont enregistré une faible augmentation variable de deux à cinq points.

Pour le groupe expérimental, il ressort de la lecture du tableau 52 qu'en dehors des trois étudiants [E15, E26 et E34] dont les notes ont faiblement régressé (ils ont montré un recul respectif de deux, trois et quatre points), tous les autres sujets ont amélioré leurs notes de la manière suivante :

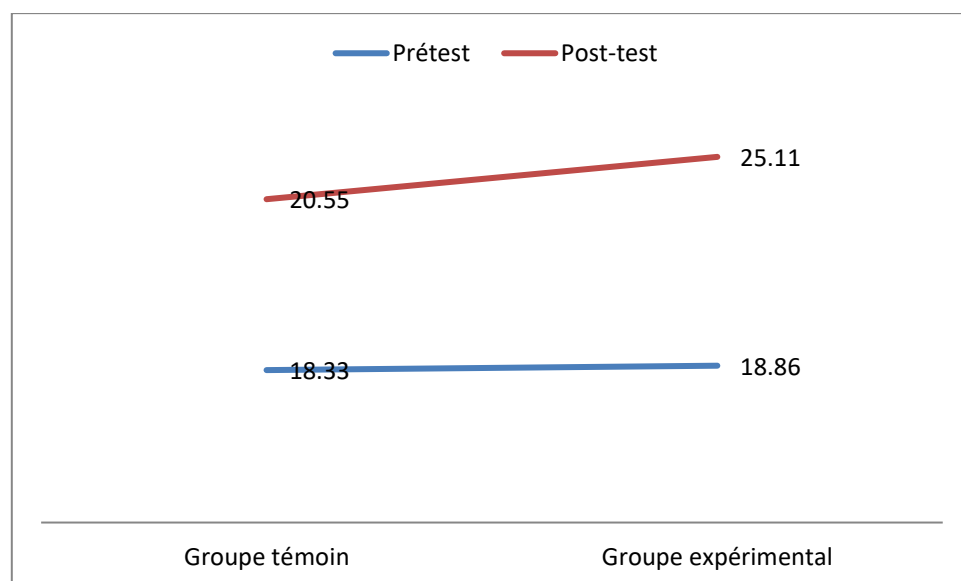
- Le sujet [E16] s'est mieux amélioré par rapport à ses camarades parce qu'il est le seul à avoir un écart de 18 points.

- Les scores d'un quart du groupe [E4, E7, E8, E19, E20, E22, E24, E35 et E36] ont excellemment augmenté puisqu'ils présentent des écarts qui varient de onze à seize points.
- Les étudiants [E2, E5, E9, E10, E12, E23, E28 et E31] présentent des augmentations moyennes variables entre six et dix points.
- Les notes les plus faibles sont celles des sujets [E1, E3, E6, E11, E13, E14, E17, E18, E21, E 25, E27, E29, E30, E32 et E33] qui n'ont pas dépassé un écart supérieur à cinq points.

Le deuxième niveau de comparaison inter-groupe montre des différences significatives au profit du groupe expérimental dont les étudiants ont obtenu des notes meilleures comparativement au groupe témoin. Ainsi, nous remarquons que les deux groupes avaient la même moyenne au prétest (18/50) mais à la fin d'année, la moyenne du post-test est plus élevée chez le groupe expérimental (25.11/ 50) que chez le groupe contrôle (20.55/50) qui présente un score inférieur à la moyenne. De même, l'écart d'un test à l'autre est beaucoup plus important chez le groupe expérimental (4.86) que chez l'autre groupe (2.5).

En somme, cette analyse quantitative comparée nous amène progressivement à confirmer nos hypothèses initiales qui supposent, dans leur ensemble, que la mise en place de notre dispositif didactique développe la compétence littéraire des étudiants. De là, nous pouvons conclure que notre intervention présente l'effet souhaité en amont vu les résultats positifs réalisés par les sujets ayant subi l'expérimentation.

La figure suivante rend compte de la progression de chaque groupe du premier au test final.



**Figure 35. Résultats des tests**

Il est nettement clair que l'évolution du groupe expérimental est beaucoup plus importante que celle du groupe témoin dont le progrès est relativement faible si on le compare à celui de son homologue qui a suivi une formation différente mais avec le même volume horaire et avec des supports identiques.

### **III. Les limites de la recherche**

Comme toute recherche académique, la notre présente quelques limites. Nous évoquerons, dans ces pages, celles qui nous semblent les plus importantes.

#### **III.1. Complexité de l'objet de recherche**

Le récit littéraire est un objet disciplinaire complexe à bien des égards ; de part sa nature multidimensionnelle, polysémique et hétérogène, il est difficile de concevoir des dispositifs didactiques qui puissent prendre en compte tous ses aspects. Ainsi, le chercheur ou l'enseignant se trouve perplexe devant la panoplie et la diversité des théories et des approches narratologiques, analytiques, pédagogiques... qui se focalisent à chaque fois sur l'organisation structurale, temporelle, spatiale, focale (point de vue de narration) des textes.

En outre, la multitude des formes des récits et son adaptation à des supports variés, notamment numériques, rend la mise en place de modalités de son

enseignement une des tâches les plus ardues car la vitesse avec laquelle le récit se transforme et envahit les domaines de la communication est tellement vertigineuse que l'école n'arrive plus à mettre à la disposition de ses professeurs les outils d'intervention indispensables au traitement des nouvelles formes des récits. A titre indicatif, en voulant faire lire à nos étudiants des récits interactifs, nous étions confronté aux problèmes techniques et à l'inexistence de laboratoires de langue équipées pour réaliser l'activité pédagogique envisagée.

Nous sommes alors conscient que notre recherche n'a mis l'accent que sur quelques aspects de la didactisation du récit pour nous conformer d'une part aux objectifs du programme du module dans lequel s'inscrit notre expérimentation et de l'autre part pour respecter les orientations et les recommandations des théories et approches auxquelles nous nous sommes référé.

### **III.2. Difficultés d'évaluation**

Evaluer un objet aussi complexe que le récit littéraire implique la mise en place de grilles, d'outils et d'instruments opératoires et objectifs qui garantissent l'aboutissement à des résultats scientifiquement fiables. Toutefois, la poursuite de cet objectif ambitieux s'est vue confrontée à de nombreuses difficultés d'ordre méthodologique. En effet, les caractères collaboratif, social et collectif de l'ensemble des tâches proposées dans le cadre de notre dispositif de formation ne permettent pas d'évaluer tous les étudiants, notamment ceux qui n'interviennent qu'occasionnellement ou ne prennent guère part aux discussions en classe.

Pour fonder alors un jugement évaluatif, plus ou moins, efficient s'adressant à tous les sujets, nous avons recueilli des travaux écrits des scripteurs réalisés lors des ateliers d'écriture en vue de les analyser sur la base de grilles élaborées préalablement à cet effet. Nous avons également mené des évaluations de nature formative et sommative pour rendre compte de l'évolution des compétences des lecteurs dans la durée.

Néanmoins, on note que les dérives de tel type d'évaluation sont démontrées par les travaux en docimologie (Merle Pierre, 1998) qui lie l'activité évaluative à la personne qui l'effectue, ce qui fait de cet acte un processus chargé de

subjectivité et moins révélateur du véritable degré d'acquisition des compétences acquises par les apprenants.

### **III.3. Contraintes liées au temps**

La mise en place d'un dispositif de formation, articulé autour des récits littéraires, doit s'inscrire dans une temporalité assez lente puisque le développement des compétences lectorales implique un travail itératif de (re)lecture et de (ré)écriture à travers lequel les sujets s'approprient progressivement les outils nécessaires à la construction de leurs propres parcours d'apprentissage. Or, nous nous sommes rendu compte qu'une séance d'une heure et trente minutes par semaine n'est jamais suffisante pour que tous nos étudiants puissent prendre la parole ou formuler leurs interprétations des textes en raison du nombre élevé de personnes en classe.

De même, les apprenants n'arrivent que rarement à achever la rédaction des productions écrites lors des ateliers d'écriture, ce qui nous oblige à prolonger le temps de l'activité pour réserver des moments à la lecture des textes produits et aux débats. Ils se plaignent toujours de ne pas avoir suffisamment de temps pour développer et rédiger toutes leurs idées.

Certaines tâches s'avèrent très couteuses en temps et exigent à ce que les étudiants aient suffisamment d'heures de lecture et de travail individuel. Par exemple, la tenue des cercles de lecture suppose que de tous les sujets lisent une œuvre et notent leurs réactions dans un journal de lecture, mais vu le nombre impressionnant de projets qu'ils doivent réaliser dans chaque module, nous étions obligé de retarder, à chaque fois, la présentation de ces cercles en attendant à ce que tout le monde finisse sa lecture.

Pour toutes ces raisons, nous dirons que les objectifs que nous avons préalablement fixés n'ont pas été totalement atteints à cause des imprévus et de toutes les contraintes liées au temps que nous venons de citer.

### **III.4. Limites liées à l'expérimentation**

Une des limites de notre recherche tient aux conditions de l'expérimentation que nous avons menée auprès des étudiants. Le premier point à soulever sera l'absence d'une phase de mise à l'essai qui peut précéder l'expérimentation proprement dite et qui nous aurait éclairé sur plusieurs points forts à sauvegarder et sur les points faibles à améliorer. Il serait donc prolifique de conduire la même recherche mais avec des variables différentes (contexte, milieu, public...) pour voir quels résultats elle donnerait.

A cette limite s'ajoute la difficulté de tenir à la fois le rôle d'enseignant, de chercheur et de concepteur de dispositif didactique. Ce triple rôle pourrait influencer subjectivement le traitement et l'interprétation des données même si nous nous sommes basé sur des cadres théoriques approuvés pour confectionner nos grilles d'observation et nos outils d'investigation.

En dépit de toutes les limites que nous venons de mentionner, nous assurons que nous avons, le plus possible, veillé à nous conformer aux principes et recommandations de la recherche scientifique afin de valider nos résultats et de mener notre expérimentation selon les normes scientifiques reconnues.

## **IV. Pistes conclusives et perspectives**

A l'issue de cette recherche doctorale, nous tenons à formuler quelques pistes conclusives et à esquisser des perspectives didactiques qui seraient utiles à des éventuelles recherches ultérieures sur la didactisation des récits littéraires.

### **IV.1. Pistes conclusives**

Les conclusions auxquelles nous avons abouti sont exposées succinctement dans les lignes qui suivent. Elles portent sur plusieurs volets synthétisés à travers ces points :

- La lecture littéraire des récits relève d'une activité à plusieurs facettes qui se conjugue au pluriel et qui réclame un traitement didactique spécifique voué à explorer ses multiples aspects ; c'est un acte qui peut être envisagé sous l'angle de la compréhension, de l'interprétation, de

l'oralisation, de la spectature, de l'écriture, de la théâtralisation, etc. Conscient de cette réalité, nous avons veillé à mettre en œuvre un programme de formation qui tente de prendre en compte l'ensemble de ces aspects.

- Les résultats qualitatifs et quantitatifs dévoilés au cours des précédents chapitres témoignent du progrès significatif des étudiants ayant suivi les cours intégrés à notre dispositif didactique dont l'impact positif sur le développement de leurs compétences lectorales, orales et scripturales est indéniable. Ainsi, la comparaison de leurs profils d'entrée et de sortie (résultats du prétest et du post-test) nous renseigne sur leur importante évolution.
- En revanche, nous nous sommes avisé de l'inefficacité de la démarche traditionnelle de l'enseignement des textes par le biais des questionnaires qui nous semblent plutôt comme des instruments infertiles, voire inadéquats à l'enseignement de la littérature dans la mesure où ils n'apprennent aux lecteurs que de vérifier leurs compréhensions initiales sans aller vers l'interprétation et l'appréciation des œuvres.
- Par ailleurs, nous estimons que la majorité de notre échantillon, qui a suivi régulièrement notre plan de formation, est désormais capable de mieux questionner les textes, de se mettre à la recherche active des réponses plausibles et justifiées à partir d'indices textuels. De même, nous pensons que nous avons insufflé à ces étudiants l'idée de se mettre en cause et de débattre les idées que véhiculent les œuvres sans se limiter à les assimiler passivement.
- Les sujets-lecteurs entretiennent un rapport différent à la lecture des textes littéraires ; la modification de leurs représentations et de leurs pratiques culturelles en faveur de la lecture littéraire est un facteur important ayant un impact positif sur leur apprentissage et sur la qualité des enseignements qu'ils dispenseront à leurs futurs apprenants.
- Contrairement aux sujets du groupe témoin, les étudiants du groupe expérimental perçoivent mieux les textes littéraires comme supports



spécifiques qui exigent une lecture mobilisatrice de plusieurs stratégies, modes et postures alternant distanciation et participation.

## **IV.2. Perspectives didactiques**

Nous achevons ce dernier chapitre par la suggestion de quelques perspectives didactiques susceptibles d'ouvrir notre recherche sur d'autres questionnements :

- La didactisation de la lecture littéraire des récits réclame la mise en œuvre de programmes de formation bien conçus qui s'appuient sur une multitude de modalités et de dispositifs. Ce faisant, il sera prolifique de recourir à des supports multimodaux provenant des milieux sociaux et culturels proches de l'étudiant auquel il faudrait proposer des tâches scolaires qui doivent être intégratives, significatives et motivantes.
- Les recherches récentes en didactique de la lecture littéraire nous ont fourni assez d'assises théoriques et de réponses pratiques afin de mieux intervenir et de répondre aux besoins des lecteurs qui ne cherchent qu'à être stimulés pour s'impliquer davantage dans la construction de leurs savoirs. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes référé principalement à l'école belge de Louvain-la-Neuve pour concevoir des séquences didactiques axées sur le sujet-lecteur. Nous nous sommes inspiré des démarches mises en place par les chercheurs de cette chaire pour proposer à nos étudiants des activités de lecture/spectature/écriture riches et novatrices ; nous donnons à titre illustratif les débats interprétatifs, la lecture par dévoilement progressif, la pratique des ateliers d'écriture littéraire, la spectature des récits adaptés, etc. Toutefois, maintes pistes restent à explorer et qui peuvent être avantageuses. Il convient alors de conduire des travaux de recherche pour profiter de leur apport et vérifier leur bien-fondé.
- La prise en compte des composantes sociales et culturelles de la lecture littéraire est prioritaire dans le sens où les interactions en classe constitue un facteur important pour développer les compétences dialogiques des apprenants et pour les amener progressivement, mais

surtout, collectivement vers la construction de soi et la (re)construction de(s) sens des textes.

- L'intégration des TICE dans tout dispositif d'enseignement-apprentissage de la littérature sera une entreprise judicieuse car l'outil informatif constitue un facteur très marquant dans notre société contemporaine ; il est à l'origine de la transformation du rapport de l'élève au savoir, ce qui lui offre la possibilité d'être autonome dans le choix des œuvres à lire, de leur forme préférée (textes, films, bande-dessinée...), du temps et de l'endroit de lecture. Pour toute fin utile, l'enseignant peut bien tirer profit de ces atouts des nouvelles technologies afin de promouvoir auprès de son public la culture de lecture via la création de pages et de groupes sur des réseaux sociaux ou des sites sur internet accessibles à ses apprenants.
- Envisager le récit littéraire comme étant un objet de didactisation renvoie à le traiter sous plusieurs aspects ; il est support de lecture, d'écoute, de visualisation, d'écriture et un déclencheur de la parole chez les étudiants. A cet effet, le développement de la compétence littéraire doit passer par les quatre capacités de compréhension (orale et écrite) et de production (orale et écrite).
- Il s'avère bénéfique de combiner plusieurs modalités de didactisation de la lecture littéraire des récits (dévoilement progressif, cercles de lecture, lecture en réseaux, etc.) dans une seule séquence didactique. Cette pratique est porteuse dans le sens où elle prend en compte le caractère cyclique de l'acte de lire qui s'appuie sur la nécessité de stimuler constamment l'attention du lecteur pour l'amener progressivement à problématiser les textes, à y réagir, à les comprendre, à les apprécier, à les interpréter... Cependant pour y parvenir, une seule modalité didactique ne pourrait suffire, il faut qu'il ait complémentarité entre plusieurs façons d'approcher les textes.

En somme, la didactique de la lecture littéraire des récits doit relever de nombreux défis relatifs à des problématiques de natures différentes de traitement et d'enseignement des textes.

## Conclusion

Au vu de l'analyse qualitative et quantitative que nous avons effectuée au cours de ce dernier chapitre, nous pouvons démontrer sur un premier plan l'impact positif de notre dispositif didactico-pédagogique sur les pratiques de lecture des étudiants et sur leurs représentations vis-à-vis de l'acte lectoral.

En effet, nous nous sommes aperçu que contrairement aux sujets du groupe témoin, ceux du groupe expérimental ont développé des attitudes plus favorables à l'égard de la lecture des œuvres littéraires, ce qui les a amenés à en lire davantage et à surmonter les difficultés éprouvées auparavant.

Par ailleurs, la comparaison des scores réalisés par les deux classes lors des deux tests (prétest et post-test) et les différentes épreuves d'évaluation formative et sommative montre un taux de réussite plus élevé chez le groupe expérimental comparativement à son homologue. Les résultats recueillis mettent donc en évidence le concours de notre intervention à l'évolution des compétences lectorale, scripturale et orale des sujets.

Néanmoins, nous tenons à préciser qu'à l'instar de toute recherche, la présente a soulevé de nombreuses questions que nous n'avons pas suffisamment traitées. Ceci est dû, en grande partie, à la complexité de notre objet d'étude si vaste. De même, notre travail s'est heurté à quelques contraintes liées au temps, aux difficultés d'évaluation et aux conditions de l'expérimentation.

En définitif, nous cernons les apports de notre recherche au domaine de la didactique du récit littéraire en traçant les contours d'une conception de l'enseignement de cet objet disciplinaire spécifique qui doit être approché selon plusieurs angles en vue de faciliter son apprentissage en contextes éducatifs distincts.

# **CONCLUSION GENERALE**

## Conclusion générale

A l'issue de cette recherche doctorale portant sur la didactisation de la lecture des récits littéraires en contexte universitaire algérien, il convient d'en tirer les conclusions pertinentes auxquelles nous avons abouti.

En fait, en partant d'un constat alarmant dressé au début de cette thèse concernant la régression du statut dont jouissait autrefois la lecture, dans la société et à l'école, nous nous sommes interrogé sur les modalités didactiques à mettre en œuvre en vue de donner un nouvel élan à cet acte d'une envergure exponentielle en reformulant notre problématique centrale en ces termes : comment la didactisation de la lecture littéraire du récit permet-elle aux étudiants de développer une compétence littéraire ?

Ainsi, nous avons supposé qu'il serait incontournable de s'inscrire dans un esprit pragmatique stipulant la nécessité de se focaliser sur le sujet-lecteur, en sa qualité de producteur des significations des œuvres, dans la conception de tout dispositif de formation que l'on voudrait qu'il soit efficient et opératoire.

Les multiples constats dressés et les questionnements posés ont nourri notre réflexion et donné naissance à notre idée de départ de mener ce projet doctoral en cherchant à réconcilier nos étudiants universitaires à l'acte de lire des œuvres littéraires et à réhabiliter lecture stratégique et esthétique. A notre sens, cela passe par la nécessité de remédier aux dysfonctionnements constatés au niveau de l'enseignement de la littérature à l'université algérienne en proposant des pistes d'interventions contextualisées et spécifiques à un public qui se destine à l'enseignement du français et qui a tout intérêt à être formé à monter, plus tard, des plans de formation pour les futurs élèves.

A partir de ce point de départ, nous nous sommes ensuite orienté prioritairement vers le récit littéraire comme objet d'étude central vu la place prépondérante lui est accordée dans les pratiques lectorales et dans les programmes scolaires. De même, il est au carrefour de maintes disciplines qui tentent de l'approcher selon plusieurs angles afin de tirer, didactiquement et culturellement, profit de son potentiel linguistique et éducatif. C'est ainsi que nous avons précisément inscrit notre recherche dans le cadre de la didactique de la lecture littéraire des récits. Il s'agit d'une discipline, en émergence, qui s'appuie sur une conceptualisation de l'acte de lire la littérature où l'investissement

## Conclusion générale

affectif, cognitif et socioculturel du sujet-lecteur est mis en exergue grâce à une panoplie d'activités pédagogiques dont l'objectif primordial vise à redonner à l'étudiant sa juste place par le biais d'une théorisation rigoureuse sur laquelle repose la lecture des récits.

La caractéristique commune à l'ensemble des tâches proposées est le fait qu'elles apportent de l'émotion et qu'elles mobilisent les lecteurs autour de valeurs humanistes que les textes choisis, sur la base de critères préalablement établis, véhiculent. En effet, nous soulignons que l'accès au patrimoine culturel et littéraire de l'humanité que permet ces textes ne peut être qu'une source inestimable de résomption des préjugés et un rempart qui se dresse contre toutes les formes de xénophobie et de rejet ségrégationniste de l'Autre à cause de sa différence ethnique, raciale, sociale et/ou religieuse.

Ceci dit, notre expérimentation nous a permis de concevoir la classe de langue comme un espace pédagogique idéal où le texte littéraire a été un prétexte pour apprendre aux sujets de s'accepter et d'adhérer aux opinions des autres sans qu'ils se renient. Cela s'est passé, bien entendu, par l'exercice de la parole littéraire qui stimule indubitablement l'usage de la langue que l'on apprend et développe ainsi les compétences dialogiques, communicatives et langagières de l'étudiant. Telles étaient donc les visées de la pratique des débats interprétatifs, des cercles de lecture, des dévoilements progressifs, des ateliers d'écriture, de la lecture en réseaux et de la spectature des œuvres adaptées cinématographiquement. Il s'agit d'une gamme d'activités intégrées à notre dispositif didactique mis en place avec des étudiants de deuxième année de l'Ecole Normale Supérieure de Sétif dans le cadre d'un module annuel dédié au discours narratif.

Par ailleurs, nous avons précisé, au niveau des chapitres théoriques, que la didactisation des récits littéraires requiert l'articulation de quatre dimensions entretenant des rapports d'interrelations et de complémentarité : la première concerne la compréhension écrite des textes qui se caractérise par l'intégration de multiples composantes de nature esthétique, culturelle et interprétative et qui mobilise des modes et des stratégies fort divergentes. Ainsi, elle se situe au croisement de deux postures participative et distancielle qui interagissent pour former conjointement les deux constituants vitaux d'un mouvement dialectique de

## Conclusion générale

va-et-vient entre l'émergence de l'illusion référentielle et l'intellectualisation de l'étudiant.

La deuxième dimension est liée aux différents paramètres méthodologiques et conceptuels sur lesquels se fonde la transposition didactique des récits ; il importe dans ce sens d'insister sur l'importance qu'il faut accorder à la concrétisation des contenus enseignables par le truchement de plans de formation ordonnés à des objectifs précis et régents par des programmes disciplinaires bien déterminés. Dans le cas de l'enseignement du récit, il est possible de s'appuyer sur les apports de plusieurs théories et approches, qu'elles soient d'une inspiration structuraliste, sémiotique ou linguistique, qui nous fournissent des schémas et des modèles de lecture axés d'une part sur la diversité générique du genre (fables, romans, contes, nouvelles...) et de l'autre part sur ses composantes fondamentales à l'instar de la spatialité, la temporalité, le personnage et la multiplicité des visions.

La troisième dimension s'articule autour des leviers sur lesquels il faut prendre appui pour la rédaction de textes narratifs en classe de langue selon une conception didactique qui envisage le rapport entre l'acte scriptural et lectoral comme dialectique. Dans cette optique, la lecture littéraire sera perçue plutôt sous l'angle du faire dépassant ainsi le regard simpliste la réduisant souvent à l'unique fait de lire. La mise en pratique de cette tendance réconciliatrice des deux pratiques scolaires trouve son sens et se concrétise à travers les ateliers d'écriture qui s'assignent un but primordial d'extériorisation du potentiel d'écriture du sujet-écrivain à qui une place privilégiée est accordée conformément aux recommandations mises en avant par les didacticiens et les théoriciens de la lecture littéraire.

Quant à la quatrième dimension, elle se rattache au concept de littératie médiatique multimodale qui remet en cause le modèle traditionnel de lecture basé exclusivement sur les œuvres imprimées et tente de faire intégrer les pratiques culturelles, notamment celles liées à l'usage des nouvelles technologies, des étudiants dans les domaines d'apprentissage. Ceci dit, il est impératif de tenir compte des bouleversements qui touchent de plein fouet la production littéraire des récits accessibles désormais sous diverses formes (filmique, numérique, interactif...) en se basant sur de nouvelles modalités et approches de lecture qui

## Conclusion générale

soient plus adéquates aux caractéristiques intrinsèques de ces objets multimodaux exigeant une analyse multidirectionnelle. De même, l'intérêt d'une telle entreprise réside aussi dans le fait de s'adapter au contexte mondial effervescent que vit l'étudiant algérien exposé à l'éclosion du web des réseaux sociaux ; intégrer les technologies émergentes dans l'enseignement de la littérature dans nos universités pourrait favoriser donc une ouverture bénéfique sur des textes et des supports d'aires culturelles et géographiques divergentes mais aussi riches et intéressantes.

La conception de notre dispositif puise ses soubassements théoriques des quatre dimensions inhérentes à la didactisation de la lecture des récits que nous venons d'exposer mais il s'inspire également des apports de l'école belge de Louvain-la-Neuve qui nous a fourni les outils conceptuels et analytiques sur lesquels nous nous sommes largement appuyé pour piloter et monter un programme de formation articulé autour de quatre séquences pédagogiques. Nous avons aussi emprunté un bon nombre de nos fondements de l'approche par les compétences et des théories de l'esthétique de la réception qui constituent un cadre référentiel nous permettant d'orienter et de guider nos actions didactiques.

Par ailleurs, les pratiques lectorales adoptées dans les différentes séquences constituent une réaction pour faire face à l'hégémonie d'exercices traditionnels, d'ordre magistral, manifestés essentiellement par les questionnaires de compréhension et les interrogations écrites qui n'ont pas donné leurs fruits. Ce sont des outils, trop techniques, qui n'interrogent pas le texte et ne permettent pas de l'interpréter mais ils imposent souvent de le lire selon la vision limitée de l'enseignant avec souvent une primauté accordée aux objectifs linguistiques au détriment d'autres aspects interprétatif et esthétique.

Néanmoins, nous tenons à préciser que, loin de vouloir ostensiblement dresser un inventaire exhaustif des pratiques lectorales inhérentes à la didactisation des récits, nous nous sommes proposé de montrer à quel point, il est prolifique de vivre l'expérience de repenser et de remodeler nos pratiques enseignantes au profit de démarches privilégiant les dimensions interprétatives, subjectives, appréciatives et affectives des textes.

La lecture attentive des résultats de l'analyse déployée tout au long du septième chapitre de notre thèse attestent du bien-fondé de toutes ces démarches



## Conclusion générale

et pratiques pédagogiques et confirment largement les hypothèses émises en amont de cette étude et qui stipulent, dans leur ensemble que, notre dispositif mènerait les étudiants du groupe expérimental à mieux développer leur compétence littéraire, dans tous ses aspects lectoral, oral ou scriptural, par rapport à leurs camarades du groupe témoin.

En effet, nous avons pu montrer que les différentes stratégies d'enseignement qu'implique la mise en place de notre dispositif favorisent le développement des compétences orales des étudiants dans la mesure où elles accordent un temps important à l'expression et aux échanges verbaux en classe comparativement aux pratiques traditionnelles basées exclusivement sur les réponses aux questionnaires. En outre, nous nous sommes aperçu que les sujets ayant suivi les cours inscrits dans notre plan de formation ont développé des postures très variées de compréhension, d'interprétation, d'appréciation et de critique des textes contrairement à leurs homologues qui n'ont développé qu'une seule composante de la lecture littéraire, à savoir la compréhension, au détriment des autres. Ainsi, nous nous sommes avisé du progrès remarquable réalisé par les étudiants ayant participé aux ateliers d'écriture tenus au cours de l'année universitaire qui leur ont permis de rentabiliser leurs savoir-faire rédactionnels relatifs aux différents genres du récit littéraire.

Il faut admettre que toute démarche didactique ou pédagogique n'est considérée véritablement efficace que si les performances des apprenants connaissent un progrès remarquable qui se concrétise, non seulement à travers la réalisation de tâches spécifiques, mais aussi par l'obtention de résultats meilleurs par rapport à ceux obtenus selon des approches traditionnelles. Pour le confirmer, nous avons procédé à une analyse quantitative comparative réalisée au cours du dernier chapitre de notre recherche. Elle vise à mettre la lumière sur l'évolution des compétences des étudiants du groupe expérimental comparativement à leurs collègues du groupe témoin. La lecture de toutes les données recueillies témoigne du succès de notre dispositif dont l'impact positif est perceptible par l'intermédiaire des réponses aux questionnaires administrés au début et à la fin de l'année et aussi par les tests et les épreuves d'évaluation qui retracent la progression des sujets-lecteurs.

## Conclusion générale

Notons enfin que nous avons tenu rigoureusement à apporter, tout au long de cette recherche, des réponses justifiées et argumentées à des questions relatives à l'enseignement-apprentissage du récit au milieu universitaire algérien mais sans la moindre prétention de suggérer des solutions définitives à cette problématique car il appartient à la réflexion collective d'aspirer à de telles ambitions. Notre travail de recherche reste alors ouvert à de nouvelles perspectives car de nombreux aspects inhérents à la didactisation des récits littéraires restent à définir et à questionner notamment en ce qui concerne leurs dimensions sociales, culturelles et interculturelles qui méritent d'être développés puisqu'elles ouvrent la voie vers des champs d'investigation si féconds et si prometteurs d'un point de vue scientifique et anthropologique.

# **BIBIOGRAPHIE**

## Ouvrages

1. Abou S. (1986). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Ed. Anthropos.
2. Achour C. et Berkkat A. (2002). *Clefs pour la lecture des récits. Convergences critiques II*. Blida (Algérie) : Editions du Tell.
3. Adam J. (1994). *Le texte narratif*. Paris : Editions Narhan.
4. Adam J. (1992). *Les textes : types et prototypes*, coll. Fac. Linguistique. Paris : Nathan.
5. Ahr S. et Joole P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Pour quels enjeux de l'école à l'université ?* Coll. CEDOCEF. Belgique : Presses Universitaires de Namur.
6. Albert M. et Souchon M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
7. André A. (1989). *Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros (Alternatives).
8. Angers M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Université.
9. Bakhtine M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
10. Barré-De Miniac C. (2006). Les pratiques de littératie des adolescentes. Dans Pasa L. Ragano S. et Fijalkow J. (dir.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF éditeur.
11. Barré-De Miniac C. (dir.). (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
12. Barthes R. (1973). *Le plaisir du texte*, Coll. Tel Quel. Paris : Seuil.
13. Bearne E. et Wolstencroft H. (2007). *Visual approaches to teaching writing. Multimodal literacy*. Londres : Sage publications.
14. Béguin A. (1982). *Lire-écrire : pratique nouvelle de la lecture au collège*. Paris : L'Ecole.
15. Bing E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Editions des femmes
16. Boniface C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.
17. Bouchardon S. (dir.) (2005). *Un laboratoire de littératures. Littérature numérique et internet*. Paris : centre Pompidou.
18. Bouthier C., Desaintghislain C., Morisset C. et Lasowski P. (2008). *Mille ans de littérature française*. Paris : Nathan.

19. Brunel M., Emery-Bruneau J., Dufays., Dezutter O. et Falardeau E. (dir.), (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque).
20. Canvat K. (1999a). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion du genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
21. Canvat K. (1998). *La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture*. Bern : Peter Lang.
22. Carroll N. (1988). *Narration. An Alternative Account of movie Narration*. New York : Columbia University press.
23. Charles B. (1995). *L'interculturel : réflexion pluridisciplinaire*, coll. Etudes littéraires maghrébines. Paris : L'Harmattan.
24. Charles M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.
25. Clément J. (2003). Hypertexte et fiction : la question du lien. Dans Vandendorpe C. et Bachand D. (dir.). *Hypertextes. Espaces virtuels de lecture et d'écriture*. Québec : Nota bene.
26. Clément J. (2006). *Jeux et enjeux de la littérature numérique*. Paris : Noésis- Agnès Vienot Editions.
27. Connan-Pintado C. (2009). *Lire des contes détournés à l'école à partir des contes de Perrault*. Paris : Hatier.
28. Cope B. et Kalantzis (dir.) (1999). *Multiliteracies. Literacy Learninig and the Design of Social Futures*. Londres : Routledge.
29. Dabène M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à la didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles-Paris : De Boeck.
30. De Ketele J. (1987). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.
31. De Ketele J., Chastrette M., Cros D., Mettelin P., et Thomas J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck.
32. De Meur G., Rihoux, B. (2002). *L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC) : Approche, techniques et applications en sciences humaines*. Louvain-la-Neuve : Académia Bruylant.
33. De Singly F. (1993). *Le livre et sa construction*. Paris : Centre George Pampidou.

34. Defays J. Delbart A. Hammami S. et Saenen F. (2014). *La littérature en FLE. Etats des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
35. Denhiere G. et Baudet S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
36. Deslauriers J. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
37. Dufays J. Ledur D. Gemenne L. (2015). *Pour une lecture littéraire*. (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : Editions De Boeck Supérieur sa.
38. Dufays J-M, Delbart A-R, Hammami S. et Saenen F. (2014). *La littérature en FLE. Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
39. Dufays J. (2010). *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Editions Scientifiques Internationales.
40. Dufays J. et Plane S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses universitaire de Namur.
41. Dufays J. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Belgique : Presses universitaires de Louvain.
42. Dumortier J. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
43. Dumortier J. et Plazanet F. (1980). *Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*. Bruxelles : De Boeck.
44. Eco U. (1990). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Bernard Grasset.
45. Eterstein C. (Dir.). (2011). *La littérature française de A à Z*. Paris : Hatier.
46. Everaert-Desmedt N. (2007). *Sémiotique du récit* (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck
47. Falardeau E. et Gauvin-Fiset, L. (2009). Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques : analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. Dans Dufays J. et Plane S. (dir.). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
48. Fastrez P. et De Smedt T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. Dans Lebrun M., Lacelle N. et Boutin J. (dir.). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles*

*approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école.* Québec : Presses de l'université de Québec.

49. Fayol M. (1985). *Le récit et sa construction.* Paris : delachaux et Niestlé.
50. Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Paris : PUF
51. Fievet M. (2013). *La littérature en classe de FLE.* Paris : CLE International.
52. Florey S. Cordonier N. Ronveaux C. (2015). *Enseigner la littérature au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Enjeux, pratiques, formation.* Bruxelles : Peter Lang.
53. Gadamer H. (1960). *Vérité et Méthode.* Paris : Seuil.
54. Gardies A. (1993). *Le récit filmique,* coll. Contours littéraires. Paris : Hachette.
55. Genette G. (1983). *Nouveau discours du récit,* coll. Poétique. Paris : Seuil.
56. Genette G. (1982). *Palimpsestes.* Paris : Seuil.
57. Genette G. (1972). *Figures III.* Paris : Seuil.
58. Gervais B. (1993). *A l'écoute de la lecture.* Montréal : VLB éditeur.
59. Godard A. (dir.). (2017). *La littérature dans l'enseignement du FLE.* Paris : Didier.
60. Greimas A. (2002). *Sémantique structurale : Recherche de méthode.* Paris : Presses Universitaires de France.
61. Grésillon A. (1994). *Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes.* Paris : PUF.
62. Guibert R. (2003). *Former des écrivains.* Villeneuve-d'Ascq (France) : Presses universitaires du Septentrion.
63. Halté J. et Petitjean A. (1977). *Pratiques du récit,* coll. Textes et nons textes. Paris : CEDIC.
64. Herman D. (1999). *Narratologies : New Perspectives on Narrative Analysis.* Michigan : Ohio State University Press.
65. Iser W. (1985). *L'acte de la lecture, théorie de l'effet esthétique* (traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer). Munich : Pierre Mrdaga Editeur.
66. Jaffré J. (2004). La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept dans Barré-De Miniac C. Brissaud C. et Rispaill M. (dir.). *La litéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* Paris : l'Harmattan.

67. Jakobson R. (1977). *Huit questions de poétique*. Paris : Seuil.
68. Jauss H. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (traduction de Claude Maillard). Paris : Gallimard.
69. Jeanneret Y. (2000). *Y-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'ascq (France) : Editions universitaires du Septentrion.
70. John P. et Berthelot F. (dir.). (2010). *Narratologies contemporaines. Approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*. Paris : Editions des archives contemporaines.
71. Jost F. et Gaudreault A. (1990). *Le récit cinématographique*. Paris: Nathan.
72. Jouve V. (1979). *La lecture*. Coll. Contours littéraires. Paris : Hachette.
73. Kant E. (1989). *Critique de la faculté de juger*. Coll. Folio Essais. Paris : Gallimard.
74. Katrin D. (2009). *Narratologie des Raumes*. Berlin : De Gruyter.
75. Kavian E. (2007). *Ecrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture*. Bruxelles : De Boeck.
76. Kerbrat-Orecchioni C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
77. Kristeva J. (1969). *Sémiotiké*. Paris : Seuil.
78. Labov W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Editions de Minuit.
79. Lafont-Terranova J. (2009). *Se construire à l'école comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur.
80. Langlade G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
81. Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
82. Lebrun M., Lacelle N. et Boutin J. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'université de Québec.
83. Lebrun M., Smidts D., Bricoult G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck.
84. Lefebvre M. (1997). *Psycho. De la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature*. Montréal : Harmattan.



85. Léon R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette livre.
86. Lesot A. et Eterstein C. (1996). *Les techniques littéraires au lycée*. Paris : Hatier.
87. Lesot A. et Eterstein C. (1996). *Les techniques littéraires au lycée*. Paris : Hatier.
88. Lessard-Hébert M., Goyette G. et Boutin G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
89. Lincoln Y. et Guba E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury (Angleterre): CA. Sage.
90. Lits M. (2008). *Du récit au récit médiatique*. Bruxelles : De Boeck.
91. Lotman Y. (1973). *La Structure du texte artistique*. Paris : Gallimard.
92. Marlair S. et Dufays J. (2009). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5e année secondaire. Dans Bucheton D. et Dezutter O. (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
93. Marlair S. et Dufays J. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe. Ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. Dans in J.-C. Chabanne J. et Dezutter O. (dir.). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle?* Bruxelles : De Boeck.
94. Metz C. (1968). *Essai sur la signification au cinéma*. Paris : Éditions Klincksieck.
95. Metz C. (1971). *Langage et cinéma*. Paris : Larousse.
96. Mounin G. (1976). *Linguistique et traduction*. Bruxelles : Dessart et Mardaga.
97. Odin R. (1990). *Cinéma et production de sens*. Paris : Armand Colin.
98. Oriol-Boyer C. (1990). *La réécriture*. Grenoble : Céditel.
99. Picard M. (1986). *La lecture comme jeu*. Coll. Critique. Paris : Editions Minuit.
100. Pier J. et Berthelot F. (2010). *Narratologies contemporaines, approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*. Paris : Editions des archives conemporaines.

101. Plane S. (1994). *Didactique et Pratique d'écriture. Ecrire au collège*. Paris : Nathan.
102. Propp V. (1965). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
103. Ragin (1987). *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley : University of California Press
104. Reichler-Béguelin M., Denervaud M. et Jespersen J. (1990). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* (2<sup>e</sup> édi.). Paris : Delachaux et Niestlé.
105. Reuter Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
106. Reuter Y. (1997). *L'analyse du récit*. Paris : Dunod.
107. Ricœur P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris : Seuil.
108. Roche A., Guiguet A. et Voltz N. (1998). *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Dunod.
109. Rosier J. (2002). *La didactique du français*. Coll. Que sais-je ? Paris : P.U.F.
110. Rullier-Theuret F. (2006). *Les genres narratifs*. coll. Thèmes et études. Paris : Ellipses Editions.
111. Sangsue D. (1994). *La parodie*. Paris : Hachette.
112. Savoie-Zajc L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke (Canada) : CRP.
113. Séoud A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.
114. Souchon M. et Albert M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
115. Terwagne S., Vanhulle S. et Lafontaine S. (2002). *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Coll. Savoirs et pratiques. Belgique : Ed. De Boeck-Duculot.
116. Tesnière, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
117. Todorov T. (1987). *Introduction au vraisemblable. La notion de littérature et autres essais*. Paris : Seuil.
118. Tynianov Y. (1929). *Archaisants et novateurs*, Leningrad.
119. Vanoye F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*. Paris : Nathan.
120. Vigner G. (1979). *Lire : du texte au sens*. Paris : Clé International.

## Articles de revues

1. Ahr S. et Joole P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, (168), 69-82.
2. Alfont M. (1990). Le mal des mots. *Libération*, (1), 23-25.
3. Anadon M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
4. Barthes R. (1966). Introduction à l'analyse structurale du récit. *Communications* (8). Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit, 1-27.
5. Barthes R. (1971). De l'œuvre au texte. *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, 69-77.
6. Bertrand G. (1992). Les régies de la lecture littéraire. La revue *Tangence* (36). Université de Québec à Rimouski et université de Québec à Trois-Rivières, Canada, 343-358.
7. Boisvert A. (2003). Le texte en jeu. *Magazine électronique du CIAC* (17). Montréal : Centre international d'art contemporain.
8. Bordwell D. (1985). The viewer's activity. *Narration in the Fiction*. Film. Madison: University of Wisconsin Press, 29-47.
9. Bremond C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications* (8). Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. Paris : Seuil, 60-76.
10. Canvat K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences. Revue *Tréma*, (19). Montpellier : OpenEdition, 77-92.
11. Canvat K. (1999b). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux* (46). Belgique : Université de Namur, 93-111.
12. Claudine G. et Fayol M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (26-27). L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. Paris : Editions la découverte, 293-315.

13. Daunay B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, (59), 139-189.
14. Dolz J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3(1), 41-45.
15. Dufays J. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif, un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degré. La revue *Etudes de lettres* (295) : *Les passions en littérature*. Volume édité par Raphaël Baroni et Antonio Rodriguez, UNIL, Lausanne, 133-150.
16. Dufays J. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques* (149-150), 227-248.
17. Dumortier J. (2007). Recherche en didactique : deux questions et des ébauches de réponses qui suscitent bien d'autres questions. *La Lettre de l'AIRDF*, 41 (2), Namur : AIRDF, 21-24.
18. Garret M. (1980). Levels of processing in language production. *Language production*, 1.
19. Genette G. (1966). Frontières du récit. *Communications* (8). Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. Paris : Seuil, 152-163.
20. Guichon N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* (19). ATIEF, 27-37.
21. Hayes J. et Flower L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : L.E.A, 3-30.
22. Jaubert M., Rebière M. et Bernié J. (2004), L'hypothèse communauté discursive. *Les Cahiers Théodile*, 4 (1). Lille : Université Charles de Gaulle - Lille 3, 51-80.
23. Langer J. (1990). Understanding literature. *Language Arts* 6, 67 (8), 812-823.
24. Le Goff F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Ecriture d'invention et ateliers d'écriture. Recherches et travaux* (73). Grenoble : Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble, 19-34.

25. Lebrun M. (1994). Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *La revue Québec français*, 94. Canada : Publications Québec français, 34-36.
26. Marcoin F. (1986). Problèmes de lecture : mondes possibles, textes possibles. *Repères*, 70, Nancy : INRP, 59-68.
27. Nonnon E. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 21, Diversité narrative. Paris : éditions la découverte, 23-52.
28. Quasthoff U. (1985). Modèles de discours enfantin dans la représentation événementielle : savoir social, procédure interactive ? *Bulletin de psychologie* (38) Psycholinguistique textuelle. Paris : groupe d'études de psychologie, 759-774.
29. Reuter Y. (2000). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français ; *Revue Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 21(1), 7-22.
30. Rouxel A. (2012). Qu'entend-on par lecture littéraire ? *La revue la lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Scérén CRDP de l'académie de Versailles. 12-22.
31. Rouxel A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157 (1), 65-73.
32. Rouxel A. (2001). lecture cursive/lecture analytique construire la complémentarité. *Recherches en didactique de la littérature*, éd. Par Marie-José, 179-205.
33. Schneuwly B. et Dloz J (1997), les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 15(1), 27-40.
34. Sève P. (2012). Peut-on évaluer la lecture littéraire ? *La revue la lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Paris : Scérén CRDP de l'académie de Versailles, 41-55.
35. Spitzer L. (1955). Stylistique et critique littéraire. *La revue Critique* (98). Paris : Les Editions de Minuit, 41-54.
36. Tauveron C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *La revue Repères*, 31, Nancy : INRP, 73-112.

37. Tauveron C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. La revue *Repères*, 19, Nancy : INRP, 9-38.

### **Corpus textuel**

1. Andersen H. (1999). *La petite marchande d'allumettes*, traduit du Danois par Pierre Georget La Chesnais, Paris : Nathan.
2. Ben Jelloun T. (2014). *Mes contes de Perrault*. Paris : Seuil.
3. Brown F. (1963). *Fantômes et farfouilles*. Bruxelles : Denoël.
4. Camus A. (1942). *L'étranger*. Paris : Gallimard.
5. Cervantès M. (2001). *Don Quichotte*. Traduction de Aline Schulman. Paris : Seuil.
6. Christie A. (2001). *Mort sur le Nil*. Paris : Le livre de poche.
7. Corriveau L. (2000). L'élève et l'examen. *Quebec français*, 63.
8. Daudet A. (2005). *Lettres de mon moulin*. Paris : Pocket.
9. Duras M. (1984). *L'amant*. Paris : Les éditions de Minuit.
10. Flaubert G. (2001). *Madame Bovary*. Paris: Gallimard.
11. Khadra Y. (2009). *Ce que le jour doit à la nuit*. Paris : Pocket.
12. La Fontaine J. (2006). *Fables*. Paris : Pocket
13. Lerroux G. (1971). *L'homme qui a vu le diable*. Paris : le livre de poche.
14. Maupassant G. (2011). *La Parure et d'autres contes et nouvelles*. Casablanca : Futur objectif.
15. Perrault C. (2016). *Contes*. Bejaïa : Editions Talantikit.
16. Perret P. (1995). *La Cigale et la Fourmi*. Paris : Editions Adèle.
17. Rousseau J. (2002). *La Nouvelle Héloïse*. Paris : Le livre de poche
18. Sagan F. (2010). *La fourmi et la cigale*. Paris : Editions Stock.

### **Actes de colloques**

1. Bédoin E. Quels processus interprétatif pour une lecture littéraire à l'école. *le pari de la littérature*. Actes des journées d'études organisées à l'université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble les 28 et 29 mars 2002.
2. Dufays J. (1996). Culture/interprétation/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire. *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontation*.

Actes du colloque de Louvain-La-Neuve (3-5 mai 1995). Bruxelles : De Boeck et Larcier.

3. Roche A. (1994). Écrire à l'université. Dans C. Boniface (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes)*. Aix-en-Provence, février 1993). Paris : Retz.
4. Vandendrope C. (1992). Comprendre et interpréter. La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, *Actes du colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*. Québec : Éditions Logiques.

### **Mémoires et thèses**

1. Penloup M. (1990). *Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ?* (Mémoire de DEA). Université de Rouen.
2. Rossignol I. (1994). *L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives*. (Thèse de doctorat). Université d'Aix-en-Provence.

### **Webographie**

1. Abraham A. Ne me touchez pas ! Repéré à : <http://www.bram.org/toucher/fr/index2.htm>
2. Bakri R. (2016). Fable électorale. Repéré à : <https://docplayer.fr/6105199-Sequence-8-les-reecritures-des-fables-de-la-fontaine-aux-fables-modernes-activites-e-etude-d-un-groupement-de-textes.html>
3. Bertin B. Le débat interprétatif en littérature. Repéré à : <http://circstandre.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/debatint.pdf>
4. Bing E. (2001), *Lettre pour une éthique des Ateliers d'écriture*. Repéré à : <http://atecbing.club.fr/frame1197079.html>
5. Bootz P. (2003). La lecture inassouvie. Repéré à : [http://transitoireobs.free.fr/to/html/lecture\\_inassouvie.htm](http://transitoireobs.free.fr/to/html/lecture_inassouvie.htm)
6. Colognesi S. et Lucchini S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193-215. doi: 10.4074/S0013754516002032
7. Daunay B. et Denizot N. (2007). Le récit, objet disciplinaire en français ? *Revue Pratiques*, 133/134. Repéré à <http://pratiques.revues.org/>

8. De Garrigues P. (2013). Le savetier et le financier. [Youtube]. Consulté sur <https://www.youtube.com/watch?v=NfpcfVBEgMM>
9. Dufays J. (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? Repéré à : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>.
10. Ferran P. (2014). La cigale et la fourmi. Repéré à : <http://nuageneuf.overblog.com/article-pierre-ferran-la-cigale-et-la-fourmi-98250537.html>
11. Flavien R. (2016). La chèvre de Monsieur Seguin. . [Youtube]. Consulté sur <https://www.youtube.com/watch?v=ByGgmcoj3HM>
12. Hillairet P. et Enzo M. (2016). Cauchemar en jaune. [Youtube]. Consulté sur <https://www.youtube.com/watch?v=BHgBnXtRGVc>
13. Jérôme D. (2012). Le premier degré de la littérature. *Fabula-LhT* (9). Après le bovarysme. Repéré à <http://www.fabula.org/lht/9/david.html>
14. La cigale, le tabac et la fourmi. Repéré à : <http://upsala.overblog.com/article-la-cigale-le-tabac-et-la-fourmi-48555261.html>
15. Le Goff F. (2010a). Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Repéré à : [http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Le%20Goff%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf)
16. Le Goff F. (2010b). Quelles articulations didactiques ? Repéré à : [www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Le%20Goff%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf)
17. Noël S. (2004). L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraire au primaire : leur dimension interprétative. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec. Repéré à : [www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Dumortier/Sorin.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Sorin.pdf)
18. Prince G. Narratologie classique et narratologie post-classique, *Vox Poetica*. Repéré à <http://www.vox-poetica.org/t/articles/prince.html>
19. Puren C. (2013). Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. Repéré à : [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/)
20. Ricardou J. (1989). Ecrire à plusieurs mains. *Pratiques* (61). Repéré à : <http://pratiques.revues.org/>



21. Tauveron C. (2014). *Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3*. Repéré à : [www.education.gouv.fr/csp/](http://www.education.gouv.fr/csp/)
22. Tran-Gervat, (2006). Pour une définition opérationnelle de la parodie littéraire: parcours critique et enjeux d'un corpus spécifique, *Cahiers de Narratologie*, 13. Repéré à : <http://journals.openedition.org/narratologie/372>
23. Walsh M. (2008). World have collided and modes have merged : classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy*, 42(2), 101-108. Repéré à : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x>
24. Ziethen A. (2013). La littérature et l'espace. *Arborescences*, 3, None–None. doi:10.7202/1017363ar

# Table des matières

<b>Sommaire.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTERAIRE .....</b>	<b>12</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>13</b>
<b>I. La lecture littéraire : genèse et caractéristiques .....</b>	<b>14</b>
<b>I.1. La lecture littéraire .....</b>	<b>14</b>
<b>I.2. Caractéristiques de la lecture littéraire .....</b>	<b>15</b>
I.2.1. Compréhension/interprétation .....	15
I.2.1. Participation et distanciation .....	17
I.2.3. Les dimensions esthétique et culturelle .....	19
<b>II. Les théories de la lecture littéraire .....</b>	<b>21</b>
<b>II.1. Théories du texte et de sa lecture.....</b>	<b>22</b>
II.1.1. L'approche exégétique .....	22
II.1.2. L'approche immanente .....	23
II.1.3. L'approche contextuelle .....	23
<b>II.2. Théories de l'effet.....</b>	<b>24</b>
<b>II.3. Théories de la réception.....</b>	<b>26</b>
<b>III. Modes de lecture et d'évaluation.....</b>	<b>31</b>
<b>III.1. Dichotomies conceptuelles des modes .....</b>	<b>31</b>
<b>III.2. Modalités évaluatives .....</b>	<b>34</b>
<b>IV. Pratiques lectorales.....</b>	<b>36</b>
<b>IV.1. Le débat interprétatif .....</b>	<b>36</b>
<b>IV.2. Le dévoilement progressif.....</b>	<b>39</b>
<b>IV.3. Le carnet de lecture .....</b>	<b>41</b>
<b>IV.4. Les cercles de lecture .....</b>	<b>43</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>44</b>
<b>CHAPITRE II : POUR UNE DIDACTIQUE DU RECIT LITTERAIRE.....</b>	<b>46</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>47</b>
<b>I. Le récit littéraire .....</b>	<b>48</b>
<b>I.1. Le récit comme objet linguistique.....</b>	<b>48</b>
<b>I.2. Le récit comme objet disciplinaire .....</b>	<b>50</b>
<b>II. Approches narratologiques et incidences pédagogiques.....</b>	<b>51</b>
<b>II.1. Approche thématique .....</b>	<b>51</b>
II.1.1. Travaux de Propp.....	51
II.1.2. Travaux de Greimas .....	53
II.1.3. Travaux de Bremond .....	54
<b>II.2. Approche modale .....</b>	<b>57</b>

III.3. Narratologie post-classique.....	58
<b>III. Les catégories du récit littéraire et leur exploitation didactique.....</b>	<b>61</b>
III.1. Le roman : œuvres intégrales et extraits.....	61
III.2. La nouvelle : atouts pédagogiques.....	65
III.3. Le conte : fonctions éducatives.....	67
III.4. La fable : dimensions didactiques et universelles .....	69
<b>IV. Eléments narratologiques et enseignement du récit.....</b>	<b>70</b>
IV.1. Les modèles spatiaux.....	70
IV.2. Les repères temporels.....	72
IV.3. Les perspectives narratives .....	74
<b>V. Elaboration de plan de formation pour lire le récit .....</b>	<b>76</b>
V.1. Les tâches-problèmes de lecture du récit.....	77
V.2. La planification de tâches.....	79
V.2.1. L'identification d'aires de questionnement distinctes .....	79
V.2.2. L'élucidation de la notion de séquence pédagogique.....	80
V.2.3. L'exemplification d'épreuves d'évaluation des tâches .....	81
V.2.4. L'exemplification de tâches permettant de développer la même compétence .....	82
<b>Conclusion.....</b>	<b>83</b>
<b>CHAPITRE III : LA LECTURE MULTIMODALE DES RECITS LITTERAIRES .....</b>	<b>84</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>85</b>
<b>I. Littératie médiatique multimodale en didactique de la littérature.....</b>	<b>86</b>
I.1. Définition du concept .....	86
I.2. Enjeux éducatifs .....	88
<b>II. Littérature et TICE.....</b>	<b>91</b>
II.1. Corrélations didactiques .....	91
II.2. Pistes pédagogiques .....	95
<b>III. Nouvelles formes du récit .....</b>	<b>96</b>
III.1. Le récit filmique .....	96
III.2. Le récit médiatique .....	99
III.3. Le récit interactif.....	101
<b>IV. La lecture/spectature des récits.....</b>	<b>102</b>
IV.1. L'approche sémiotique .....	102
IV.2. L'approche cognitiviste .....	105
IV.3. L'approche subjective .....	107
<b>V. Modalités de lecture numérique .....</b>	<b>109</b>
V.1. La lecture comme transformation technique .....	109
V.2. La « lec-acture » .....	109

V.3. La lecture ludique .....	110
V.4. Double lecture, métalecture et figures réflexives.....	111
V.5. Lecture et expérimentation.....	112
<b>Conclusion.....</b>	<b>112</b>
<b>CHAPITRE IV : ELEMENTS POUR LA REDACTION DU RECIT LITTERAIRE.....</b>	<b>114</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>115</b>
<b>I. Lecture-écriture littéraire.....</b>	<b>116</b>
<b>I.1. Définition du concept .....</b>	<b>116</b>
<b>I.2. Les dimensions de la lecture-écriture littéraire .....</b>	<b>118</b>
I.2.1. Culturel-Axiologique .....	119
I.2.2. Axiologique-Interprétatif.....	119
I.2.3. Culturel-Interprétatif.....	120
<b>II. Les activités de réécritures des récits littéraires.....</b>	<b>120</b>
<b>II.1. Les activités critiques .....</b>	<b>121</b>
<b>II.2. Les activités récréatives .....</b>	<b>122</b>
<b>II.3. Les activités créatives .....</b>	<b>124</b>
<b>III. La production écrite des récits.....</b>	<b>126</b>
<b>III.1. Les aspects conceptuels .....</b>	<b>128</b>
III.1.1. Connaissances sur le sujet d'écriture .....	128
III.1.2. Les données socioculturelles.....	128
III.1.3. La connaissance conceptuelle .....	129
<b>III.2. Les aspects linguistiques et textuels .....</b>	<b>130</b>
<b>III.3. Articulation orale et transcription écrite.....</b>	<b>132</b>
<b>IV. Les ateliers d'écriture .....</b>	<b>133</b>
<b>IV.1. Ancrages théoriques .....</b>	<b>133</b>
<b>IV.2. L'apport des ateliers d'écriture .....</b>	<b>138</b>
<b>IV.3. Typologie des ateliers .....</b>	<b>139</b>
IV.3.1. Les ateliers récréatifs .....	140
IV.3.2. Les ateliers de développement personnel .....	140
IV.3.3. Les ateliers à objectifs sociaux .....	140
IV.3.4. Les ateliers d'écriture littéraire .....	140
<b>Conclusion.....</b>	<b>141</b>
<b>CHAPITRE V : CADRE ET CHOIX METHODOLOGIQUES.....</b>	<b>143</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>144</b>
<b>I. Questions de recherche.....</b>	<b>144</b>
<b>II. Hypothèses de recherche .....</b>	<b>147</b>
<b>II.1. Hypothèse générale .....</b>	<b>148</b>
<b>II.2. Hypothèses opérationnelles.....</b>	<b>148</b>
II.2.1. Hypothèse 01.....	148
II.2.2. Hypothèse 02.....	149

II.2.3. Hypothèse 03.....	149
II.2.4. Hypothèse 04.....	150
II.2.5. Hypothèse 05.....	150
<b>III. Objectifs de la recherche.....</b>	<b>150</b>
III.1. Objectif général .....	150
III.2. Visées et objectifs spécifiques .....	151
<b>IV. Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>153</b>
IV.1. L'Analyse Quali-Quantitative Comparée (AQQC).....	153
IV.2. L'observation participante .....	156
IV.3. Procédures d'enregistrement.....	158
IV.4. Expérimentation.....	158
IV.4.1. Les variables .....	158
IV.4.2. Groupes expérimental et témoin .....	159
Figure 5. Moyennes de première année des deux groupes.....	160
IV.4.2.1. Etudiants de deuxième année .....	160
IV.4.2.2. La composante : Sexe .....	161
IV.4.2.3. Age.....	162
IV.4.2.4. Lieu de résidence.....	163
IV.4.2.5. Niveau d'étude des parents.....	163
IV.4.3. Les tests.....	164
<b>V. Contexte de l'expérimentation .....</b>	<b>165</b>
V.1. Lieu de l'expérimentation .....	165
V.2. Programme de formation .....	166
V.3. L'enseignement de la littérature .....	168
<b>Conclusion.....</b>	<b>172</b>
<b>CHAPITRE VI : DEPLIAGE DE L'INTERVENTION DIDACTIQUE .....</b>	<b>173</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>174</b>
<b>I. Séquence 01 : Histoires d'amours impossibles .....</b>	<b>174</b>
I.1. Première étape.....	176
I.2. Deuxième étape .....	178
I.3. Troisième étape.....	179
I.4. Quatrième étape .....	180
I.5. Cinquième étape .....	182
<b>II. Séquence 02 : Lire des nouvelles à chute .....</b>	<b>183</b>
II.1. Première étape.....	184
II.2. Deuxième étape .....	186
II.3. Troisième étape.....	188
II.4. Quatrième étape .....	189
<b>III. Séquence 03 : Combat au féminin .....</b>	<b>190</b>

III.1. Première étape .....	191
III.2. Deuxième étape .....	193
III.3. Troisième étape.....	195
III.4. Quatrième étape .....	196
<b>IV. Séquence 04 : Le travail et l'argent .....</b>	<b>197</b>
IV.1. Première étape.....	198
IV.2. Deuxième étape .....	200
IV.3. Troisième étape.....	201
IV.4. Quatrième étape .....	202
<b>Conclusion.....</b>	<b>203</b>
<b>CHAPITRE VII : L'EXPERIMENTATION A L'EPREUVE DU TERRAIN.....</b>	<b>205</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>206</b>
<b>I. Soubassements théoriques du dispositif de formation .....</b>	<b>206</b>
<b>I.1. Modélisations théoriques de l'école de Louvain-la-Neuve .....</b>	<b>207</b>
I.1.1. Transposition didactique .....	207
I.1.2. Organisation du contenu .....	208
I.1.3. Lecture littéraire et dialectique .....	209
I.1.4. Compétence scripturale .....	209
I.1.5. Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.....	210
<b>I.2. Approche par les compétences.....</b>	<b>210</b>
<b>I.3. Théories de la réception.....</b>	<b>212</b>
<b>II. Conception du dispositif de formation .....</b>	<b>213</b>
<b>II.1. Analyse des besoins des étudiants.....</b>	<b>213</b>
II.1.1. Pré-test .....	213
II.1.2. Questionnaire destiné aux étudiants .....	214
<b>II.2. Détermination des objectifs d'apprentissage .....</b>	<b>215</b>
<b>II.3. Choix des méthodes et des outils .....</b>	<b>216</b>
<b>II.4. Evaluation .....</b>	<b>218</b>
<b>III. Choix des supports des séquences .....</b>	<b>219</b>
<b>III.1. Variété des genres et des thèmes .....</b>	<b>219</b>
<b>III.2. Attractivité et complexité .....</b>	<b>221</b>
<b>IV. Dimensions de la compétence littéraire .....</b>	<b>224</b>
<b>IV.1. Appropriation lectorale .....</b>	<b>224</b>
IV.1.1. Mode 1 : la compréhension littérale .....	225
IV.1.2. Mode 2 : engagement esthétique.....	225
IV.1.3. Mode 3 : analyse textuelle .....	226
IV.1.4. Mode 4 : l'évaluation-critique.....	226
<b>IV.2. Appropriation orale .....</b>	<b>230</b>
<b>IV.3. Appropriation scripturale.....</b>	<b>235</b>

<b>Conclusion.....</b>	<b>250</b>
<b>CHAPITRE VIII : REGARDS SUR LA RECHERCHE.....</b>	<b>251</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>252</b>
<b>I. Entre pratiques de lecture et représentations.....</b>	<b>252</b>
<b>I.1. Amour de la lecture et préférences personnelles.....</b>	<b>253</b>
I.1.1. Appréciations de la lecture.....	253
I.1.2. Types de lecture.....	254
I.1.3. Lieux pour lire.....	255
I.1.4. Moments pour lire.....	255
I.1.5. Supports de lecture.....	256
I.1.6. Langue(s) de lecture.....	257
I.1.7. Lecture et réseaux sociaux.....	257
I.1.8. Lecture littéraire.....	258
I.1.9. Lecture et adaptation cinématographique.....	260
<b>I.2. Difficultés de lecture.....</b>	<b>261</b>
<b>I.3. Fréquence de lecture.....</b>	<b>263</b>
<b>I.4. Opinions sur les modules littéraires.....</b>	<b>265</b>
<b>II. Evolution des compétences lectorales.....</b>	<b>273</b>
<b>II.1. Les évaluations formatives et sommatives.....</b>	<b>273</b>
<b>II.2. Analyse comparative des résultats des tests.....</b>	<b>277</b>
<b>III. Les limites de la recherche.....</b>	<b>282</b>
<b>III.1. Complexité de l'objet de recherche.....</b>	<b>282</b>
<b>III.2. Difficultés d'évaluation.....</b>	<b>283</b>
<b>III.3. Contraintes liées au temps.....</b>	<b>284</b>
<b>III.4. Limites liées à l'expérimentation.....</b>	<b>285</b>
<b>IV. Pistes conclusives et perspectives.....</b>	<b>285</b>
<b>IV.1. Pistes conclusives.....</b>	<b>285</b>
<b>IV.2. Perspectives didactiques.....</b>	<b>287</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>289</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>290</b>
<b>BIBIOGRAPHIE.....</b>	<b>297</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>312</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>318</b>
<b>Annexe 01 : Questionnaires destinés aux étudiants.....</b>	<b>319</b>
<b>Annexe 02 : Programme du module Approche textuelle II.....</b>	<b>327</b>
<b>Annexe 03 : Corpus textuel et questionnaires d'aide à la compréhension.....</b>	<b>328</b>
<b>Annexe 04 : Exemple d'une analyse des modes de lecture.....</b>	<b>406</b>
<b>Annexe 05 : Productions écrites des étudiants.....</b>	<b>411</b>

# **ANNEXES**



## Annexe 01 : Questionnaires destinés aux étudiants

### Questionnaire 01

*En vous exprimant notre profonde gratitude, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.*

- Âge : .....
- Sexe : Masculin  Féminin
- Lieu d'habitation : citadin  Rural
- Niveau de scolarité des parents : Diplômés  Non diplômés   
Francophones  Non francophones

1- Aimez-vous lire ?

*Une seule réponse possible*

- a. Beaucoup
- b. Assez
- c. Un peu
- d. Pas du tout

2- Que lisez-vous ?

*Plusieurs réponses possibles*

- a. Journaux
- b. revues
- c. Encyclopédies
- d. Romans
- e. Ouvrages théoriques
- f. Autres (veuillez précisez)

.....

3- Quel est votre endroit idéal pour lire ?

*Une seule réponse possible*

- a. Dans votre maison
- b. A la bibliothèque
- c. Dans des endroits publics
- d. Autres (veuillez préciser)

4- Quand aimez-vous préférentiellement lire ?

*Une seule réponse possible*

- a. Le matin
- b. L'après-midi
- c. Le soir
- d. Autres (Veuillez préciser)

5- Sur quels supports lisez-vous fréquemment ?

*Une seule réponse possible*

- a) Livre grand format
- b) Livre de poche
- c) Une tablette
- d) Un Smartphone
- e) Un ordinateur

6- Combien de temps consacrez-vous à la lecture par semaine ?

*Une seule réponse possible*

- a) Moins d'une heure
- b) Entre une heure et cinq heures
- c) Entre cinq heures et dix heures
- d) Plus de dix heures
- e) Autres (veuillez préciser)

.....

7- Combien de livres lisez-vous par an ?

*Une seule réponse possible*

- a) aucun livre
- b) 1 livre
- c) Entre 1 et 5 livres
- d) Entre 5 et 10 livres
- e) Plus de 10 livres

8- En quelle(s) langue(s) lisez-vous ?

*Plusieurs réponses possibles*

- a. En arabe
- b. En français
- c. En anglais
- f) Autres (veuillez préciser)

9- Suivez-vous des groupes ou des pages de réseaux sociaux dédiées à la lecture ?

*Une seule réponse possible*

- a. Oui
- b. Non

Si oui, dites lesquels ?

10- Aimez-vous lire des œuvres littéraires ?

*Une seule réponse possible*

- a) Beaucoup
- b) Assez
- c) Un peu
- d) Pas du tout

11- Pour quelles raisons lisez-vous la littérature?

*Plusieurs réponses possibles*

- a) Pour le plaisir
- b) Pour se distraire
- c) Pour s'occuper
- d) Pour se cultiver
- e) Pour apprendre
- f) Par obligation
- g) Autres (Veuillez préciser)

.....

12- Avez-vous des difficultés à lire des textes littéraires ?

*Une seule réponse possible*

- a) Oui
- b) Non
- c) Si oui, dites lesquelles ?

.....

13- Qui est votre écrivain francophone préféré ?

.....

Pourquoi le préférez-vous aux autres écrivains ?

.....

14- Quels sont les sujets de lecture qui vous intéresseraient ?

.....

15- Que préférez-vous ?

*Une seule réponse possible*

- a. Lire intégralement une œuvre littéraire
- b. Voir l'adaptation cinématographique
- c. Lire l'œuvre puis voir son adaptation
- d. Voir l'adaptation puis lire l'œuvre

16- Pensez-vous que les modules de littérature vous mènent à aimer la lecture littéraire ?

*Une seule réponse possible*

- a) Oui
- b) Non

Si non, dites pourquoi ?

.....

17- Le contenu des modules littéraires répond-il à vos besoins et satisfait-il vos attentes ?

*Une seule réponse possible*

- a. Oui
- b. Non

Si non, dites pourquoi ?

.....

18- D'après vous, quel(s) genre(s) littéraires s'approprié(ent) il(s) le mieux à l'enseignement du FLE en Algérie ?

*Plusieurs réponses possibles*

- a. Textes romanesques
- b. Textes dramatiques
- c. Textes poétiques
- d. Les essais littéraires

19- D'après vous, quelle(s) littérature faut-il enseigner à l'université ?

*Plusieurs réponses possibles*

- a. Littérature française
- b. Littérature maghrébine d'expression française
- c. Littérature de la négritude
- d. Littérature canadienne
- e. Littérature traduite
- f. Autres (veuillez préciser)

.....

20- Selon vous, que faut-il faire pour améliorer l'enseignement de la littérature à l'université algérienne ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Questionnaire 02

*Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire pour nous aider à mieux comprendre votre progrès en matière de lecture d'œuvres littéraires.*

- Âge : .....
- Sexe : Masculin  Féminin
- Lieu d'habitation : citadin  Rural
- Niveau de scolarité des parents : Diplômés  Non diplômés   
Francophones  Non francophones

1- Aimez-vous lire ?

*Une seule réponse possible*

- e. Beaucoup
- f. Assez
- g. Un peu
- h. Pas du tout

2- Combien de livres avez-vous lu au cours de cette année universitaire ?

*Une seule réponse possible*

- f) aucun livre
- g) 1 livre
- h) Entre 1 et 5 livres
- i) Entre 5 et 10 livres
- j) Plus de 10 livres

3- Quel(s) support(s) avez-vous utilisé(s) ?

*Plusieurs réponses possibles*

- f) Aucun support
- g) Livre grand format
- h) Livre de poche
- i) Une tablette
- j) Un Smartphone
- k) Un ordinateur

4- Combien de temps avez-vous consacré à la lecture par semaine au cours de cette année ?

*Une seule réponse possible*

- g) Moins d'une heure
- h) Entre une heure et cinq heures
- i) Entre cinq heures et dix heures
- j) Plus de dix heures
- k) Autres (veuillez préciser)

.....

5- En quelle(s) langue(s) avez-vous lu ?

*Plusieurs réponses possibles*

- d. En arabe
- e. En français
- f. En anglais
- l) Autres (veuillez préciser)

.....

6- Aimez-vous lire des œuvres littéraires ?

*Une seule réponse possible*

- e) Beaucoup
- f) Assez
- g) Un peu
- h) Pas du tout

7- Si vous comparez avec le début de cette année universitaire, vous considérez-vous comme un étudiant qui aime la lecture d'œuvres littéraires

*Une seule réponse possible*

- a. Moins qu'avant ?
- b. Pareil qu'avant ?
- c. Davantage qu'avant ?

8- Le module Approche textuelle II vous-a-t-il aidé à surmonter vos difficultés liées à la lecture des textes littéraires ?

*Une seule réponse possible*

- d) Oui
- e) Non
- f) Si oui, dites comment ?

9- Le contenu du module a-t-il répondu à vos besoins et vous-a-t-il aidé à développer vos connaissances en littérature ?

*Une seule réponse possible*

- c. Oui
- d. Non

Si non, dites pourquoi ?

.....  
.....

10- Les thèmes abordés dans le module vous ont-ils intéressés ?

*Une seule réponse possible*

- a. Beaucoup
- b. Assez
- c. Un peu
- d. Pas du tout

11- Participez-vous aux activités proposées dans le cadre de ce module ?

*Une seule réponse possible*

- a. Jamais
- b. Rarement
- c. Souvent
- d. Toujours

12- Durant les séances de TD, étiez-vous toujours libre d'exprimer vos opinions ?

- a. Oui
- b. Non

Si « Non », dites pourquoi ?

.....  
.....  
.....

13- Que pensez-vous des tâches et des supports proposés dans le cadre du module ?

- a. Motivants
- b. Démotivants
- c. Variés
- d. Rébarbatifs

14- D'après vous, le volume horaire consacré au module est-il suffisant ?

a- Oui

b- Non

Si Non, dites quel le volume adéquat selon vous.

.....

15- Quel(s) genre(s) narratifs avez-vous aimé(s) le plus ?

*Plusieurs réponses possibles*

e. Aucun genre

f. Le roman

g. La nouvelle

h. Le conte

i. La fable

16- Adopteriez-vous la méthode d'enseignement de la littérature pratiquée cette année pour vos futurs enseignements ?

a. Oui

b. Non

Si « Non », dites pourquoi ?

.....  
.....  
.....

17- A votre avis, quels sont les aspects positifs et/ou négatifs de cette méthode ?  
pouvez-vous faire des propositions pour l'améliorer ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Merci d'avoir répondu au questionnaire.**



## **Annexe 02 : Programme du module Approche textuelle II**

### ***Objectifs***

- Initier à une approche sémiologique du discours narratif ;
- identifier le fonctionnement du discours narratif;
- procéder à une approche structurale du discours narratif ;
- reconnaître les séquences, leur mode d'organisation, procéder à une analyse macrostructurelle du récit ;
- analyser la microstructure narrative (notion d'acteurs, d'actants, de schéma actantiel, de rôles thématiques et sémiologiques)
- approche du discours narratif : notions de mode et de voix de la narration, narrateur et narrataire intra et extra diégétiques; récits d'événement et récit de paroles (au style direct, au style indirect et au style indirect libre).

### ***Le contenu***

1- Définition du récit

2- Typologie des récits (le conte, la fable, la nouvelle, le roman)

3- Approche macro séquentielle : étude de la macrostructure (définition de la séquence, les différents moments de la séquence, le découpage séquentiel. le mode d'enchaînement des séquences (cf. Bremond).

Applications : fables, contes populaires, nouvelles (Maupassant, Gautier, étude du fantastique)

4- Approche micro structurelle :

- Les fonctions
- Les acteurs et actants,
- Les rôles thématiques,
- Les rôles sémiologiques (cf. Hamon)
- Notion d'intrigue, d'incipit, d'excipit.

5-Le discours narratif

- Le mode
- La voix
- Les temps de l'histoire et de la narration.

## **Annexe 03 : Corpus textuel et questionnaires d'aide à la compréhension**

### **Texte 01**

*Mariée à un époux médiocre, officier de santé, Emma Bovary s'ennuie dans l'arrière-pays normand et songe à tisser des liens avec d'autres hommes plus séduisants.*

Quand elle eut ainsi un peu battu le briquet sur son cœur, sans en faire jaillir une étincelle, incapable d'ailleurs de comprendre ce qu'elle n'éprouvait pas, comme de croire à tout ce qui ne se manifestait point par des formes convenues, elle se persuada sans peine que la passion de Charles n'avait plus rien d'exorbitant. Ses expansions étaient devenues régulières ; il l'embrassait à de certaines heures. C'était une habitude parmi les autres, et comme un dessert prévu d'avance, après la monotonie du dîner.

Un garde-chasse, guéri par Monsieur d'une fluxion de poitrine, avait donné à Madame une petite levrette d'Italie ; elle la prenait pour se promener, car elle sortait quelquefois, afin d'être seule un instant et de n'avoir plus sous les yeux l'éternel jardin et la route poudreuse.

Elle allait jusqu'à la hêtrée de Banneville, près du pavillon abandonné qui fait l'angle du mur, du côté des champs. Il y a dans le saut-de-loup<sup>(24)</sup>, parmi les herbes, de longs roseaux à feuilles coupantes.

Elle commençait par regarder tout à l'entour, pour voir si rien n'avait changé depuis la dernière fois qu'elle était venue. Elle retrouvait aux mêmes places les digitales et les ravenelles, les bouquets d'orties entourant les gros cailloux, et les plaques de lichens le long des trois fenêtres, dont les volets toujours clos s'égrenaient de pourriture, sur leurs barres de fer rouillées. Sa pensée, sans but d'abord, vagabondait au hasard, comme sa levrette qui faisait des cercles dans la campagne, jappait après les papillons jaunes, donnait la chasse aux musaraignes, ou mordillait les coquelicots sur le bord d'une pièce de blé. Puis ses idées peu à peu se fixaient ; et assise sur le gazon, qu'elle fouillait à petits coups avec le bout de son ombrelle, Emma se répétait :

- « Pourquoi, mon Dieu ! me suis-je mariée ? »

Elle se demandait s'il n'y aurait pas eu moyen, par d'autres combinaisons du hasard, de rencontrer un autre homme ; et elle cherchait à imaginer quels eussent été ces événements non survenus, cette vie différente, ce mari qu'elle ne connaissait pas. Tous, en effet, ne ressemblaient pas à celui-là. Il aurait pu être beau, spirituel, distingué, attirant, tels qu'ils étaient sans doute, ceux qu'avaient épousés ses anciennes camarades du couvent. Que faisaient-elles maintenant ? A la ville, avec le bruit des rues, le bourdonnement des théâtres et les clartés du bal, elles avaient des existences où le cœur se dilate, où les sens s'épanouissent. Mais elle, sa vie était froide comme un grenier dont la lucarne est au nord, et l'ennui, araignée silencieuse, filait sa toile dans l'ombre, à tous les coins de son cœur. Elle se rappelait les jours de distribution de prix, où elle montait sur l'estrade pour aller chercher ses petites couronnes. Avec ses cheveux en tresse, sa robe blanche et ses souliers de prunelle découverts, elle avait une façon gentille, et les messieurs, quand elle regagnait sa place, se penchaient pour lui faire des compliments ; la cour était pleine de calèches, on lui disait adieu par les portières ; le maître de musique passait en saluant, avec sa boîte à violon. Comme c'était loin, tout cela ! comme c'était loin !

*Gustave Flaubert, Madame Bovary*

## Texte 02

### *L'Amant*

Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. »

Je pense souvent à cette image que je suis seule à voir encore et dont je n'ai jamais parlé. Elle est toujours là dans le même silence, émerveillante. C'est entre toutes celle qui me plaît de moi-même, celle où je me reconnais, où je m'enchante.

Très vite dans ma vie il a été trop tard. À dix-huit ans il était déjà trop tard. Entre dix-huit et vingt-cinq ans mon visage est parti dans une direction imprévue. À dix-huit ans j'ai vieilli. Je ne sais pas si c'est tout le monde, je n'ai jamais demandé. Il me semble qu'on m'a parlé de cette poussée du temps qui vous frappe quelquefois alors qu'on traverse les âges les plus jeunes, les plus célébrés de la vie. Ce vieillissement a été brutal. Je l'ai vu gagner un à un mes traits, changer le rapport qu'il y avait entre eux, faire les yeux plus grands, le regard plus triste, la bouche plus définitive, marquer le front de cassures profondes. Au contraire d'en être effrayée j'ai vu s'opérer ce vieillissement de mon visage avec l'intérêt que j'aurais pris par exemple au déroulement d'une lecture. Je savais aussi que je ne me trompais pas, qu'un jour il se ralentirait et qu'il prendrait son cours normal. Les gens qui m'avaient connue à dix-sept ans lors de mon voyage en France ont été impressionnés quand ils m'ont revue, deux ans après, à dix-neuf ans. Ce visage-là, nouveau, je l'ai gardé. Il a été mon visage. Il a vieilli encore bien sûr, mais relativement moins qu'il n'aurait dû. J'ai un visage lacéré de rides sèches et profondes, à la peau cassée. Il ne s'est pas affaissé comme certains visages à traits fins, il a gardé les mêmes contours mais sa matière est détruite. J'ai un visage détruit.

Que je vous dise encore, j'ai quarante ans

C'est la passage d'un bac sur le Mekong

L'image dure toute la traversée du fleuve

J'ai quinze ans et demi, il n'y a pas de saisons dans ce pays là, nous sommes dans une saison unique chaude, monotone, nous sommes dans la longue zone chaude de la terre, pas de printemps, pas de renouveau.

Marguerite Duras, *L'Amant*, 1984

### Texte 03

#### *L'étranger*

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile: «Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués.» Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. 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'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

J'ai pris l'autobus à deux heures. Il faisait très chaud. J'ai mangé au restaurant, chez Céleste, comme d'habitude. Ils avaient tous beaucoup de peine pour moi et Céleste m'a dit : « On n'a qu'une mère. » Quand je suis parti, ils m'ont accompagné à la porte. J'étais un peu étourdi parce qu'il a fallu que je monte chez Emmanuel pour lui emprunter une cravate noire et un brassard. Il a perdu son oncle, il y a quelques mois.

J'ai couru pour ne pas manquer le départ. Cette hâte, cette course, c'est à cause de tout cela sans doute, ajouté aux cahots, à l'odeur d'essence, à la réverbération de la route et du ciel, que je me suis assoupi. J'ai dormi pendant presque tout le trajet. Et quand je me suis réveillé, j'étais tassé contre un militaire qui m'a souri et qui m'a demandé si je venais de loin. J'ai dit « oui » pour n'avoir plus à parler.

Albert Camus, *L'étranger*, 1942

## Texte 04

### *Ce que le jour doit à la nuit*

Un matin, il m'ordonne d'enfiler une gandoura moins abîmée et m'emmena chez son frère. Mon oncle était dans sa pharmacie, à ranger ses boîtiers et ses flacons sur les étagères.

Mon père avait hésité avant d'entrer dans l'officine. Fier et embarrassé, il tourna longtemps autour du pot d'en venir à la raison de sa visite : il avait besoin d'argent... Mon oncle porta aussitôt la main à son tiroir-caisse, comme s'il s'y attendait, et en sortit un large billet de banque. Mon père fixa la coupure d'un air tourmenté. Mon oncle comprit que son frère ne tendrait pas la main. Il contourna le comptoir et lui mit l'argent dans la poche. Mon père était pétrifié, la nuque basse. Sa voix était tassée, sourde, à peine audible quand il dit "merci".

Mon oncle retourna derrière son comptoir. On voyait bien qu'il avait quelque chose sur le cœur, mais il n'osait pas crever l'abcès. Son regard n'arrêtait pas de jauger celui de mon père et ses doigts blancs et propres tambourinaient nerveusement sur la planche. Après avoir pesé consciencieusement le pour et le contre, il prit son courage à deux mains et dit :

- Je sais que c'est dur, Issa. Mais je sais que tu pourrais t'en sortir...si tu me laissais t'aider un peu.

- Je te rembourserai jusqu'au dernier sou, promit mon père.

- Il ne s'agit pas de ça, Issa. Tu me rembourseras quand tu voudras. Si ça ne tenait qu'à moi, tu n'as même pas besoin de le faire. Je suis prêt à t'avancer plus. Ça ne me pose aucun problème. Je suis ton frère, disponible à n'importe quel moment et pour n'importe quoi...

Mon oncle se pétrit les doigts avec une extrême nervosité. Il chercha ses mots, les tourna dans son esprit puis, après une forte inspiration, il dit :

-Tu as une femme et deux enfants. C'est encombrant pour un homme démuné. Ça te lie les poignets, te rogne les ailes...Ton fils est mon neveu. Il est de mon sang. Confie-le-moi. Tu sais très bien qu'il n'arrivera pas à grand-chose dans ton sillage. Que comptes-tu en faire ? Un portefaix, un cireur, un montreur d'ânes ? Il faut regarder la réalité en face. Avec toi, il n'ira nulle part. Ce garçon a besoin de fréquenter l'école, d'apprendre à lire et à écrire, de grandir correctement..."

Yasmina Khadra, *Ce que le jour doit à la nuit*, 2008

## Questionnaire du texte

### I. Approche paratextuelle

- 1- Etudiez les éléments paratextuels de cet extrait.
- 2- Donnez quelques hypothèses de sens

### II. Approche textuelle

1. Le titre du roman de Yasmina Khadra est-il ?
  - A. Littéral
  - B. Métonymique
  - C. Métaphorique
  - D. antiphrastique
2. Que relate cet extrait ?
3. Relevez dans le texte les expressions qui renseignent sur les différents liens de parenté entre les personnages.
4. Trouvez dans cet extrait trois expressions qui montrent la pauvreté de Issa.
  - a. ....
  - b. ....
  - c. ....
5. Analysez la spatialité dans cet extrait à partir des éléments indiqués dans le tableau

Catégories des lieux	Le nombre des lieux	Le mode de leur construction	L'importance fonctionnelle

6. Classez les personnages de l'extrait selon le critère de **qualification différentielle**.

### III. Restitution : résumez oralement l'extrait.



## Texte 05

### *Don Quichotte*

*Du beau succès que le valeureux Don Quichotte eut en l'épouvantable et jamais imaginée aventure des moulins à vent, avec d'autres événements dignes d'heureuse ressouvenance*

Là-dessus ils découvrirent trente ou quarante moulins à vent qu'il y a en cette plaine, et, dès que don Quichotte les vit, il dit à son écuyer:

- La fortune conduit nos affaires mieux que nous n'eussions su désirer, car voilà, ami Sancho Pança, où se découvrent trente ou quelque peu plus de démesurés géants, avec lesquels je pense avoir combat et leur ôter la vie à tous, et de leurs dépouilles nous commencerons à nous enrichir : car c'est ici une bonne guerre, et c'est faire grand service à Dieu d'ôter une si mauvaise semence de dessus la face de la terre.
- Quels géants ? dit Sancho.
- Ceux que tu vois là, *répondit son maître*, aux longs bras, et d'aucuns les ont quelquefois de deux lieues.
- Regardez, monsieur, *répondit Sancho*, que ceux qui paraissent là ne sont pas des géants, mais des moulins à vent et ce qui semble des bras sont les ailes, lesquelles, tournées par le vent, font mouvoir la pierre du moulin.
- Il paraît bien, *répondit don Quichotte*, que tu n'es pas fort versé en ce qui est des aventures : ce sont des géants, et, si tu as peur, ôte-toi de là et te mets en oraison, tandis que je vais entrer avec eux en une furieuse et inégale bataille.

Et, disant cela, il donna des éperons à son cheval Rossinante, sans s'amuser aux cris que son écuyer Sancho faisait, l'avertissant que sans aucun doute c'étaient des moulins à vent, et non pas des géants, qu'il allait attaquer. Mais il était tellement aheurté à cela que c'étaient des géants qu'il n'entendait pas les cris de son écuyer Sancho, ni ne s'apercevait pas de ce que c'était, encore qu'il en fut bien près, au contraire, il disait à haute voix : "Ne fuyez pas couardes et viles créatures, car c'est un seul chevalier qui vous attaque." Sur cela il se leva un peu de vent et les grandes ailes de ces moulins commencèrent à se mouvoir, ce que

voyant don Quichotte, il dit: " Vous pourriez mouvoir plus de bras que ceux du géant Briarée: vous allez me le payer " Et, disant cela, il se recommanda de tout son cœur à sa dame Dulcinée, lui demandant qu'elle le secourut en ce danger, puis, bien couvert de sa rondache, et la lance en l'arrêt, il accourut, au grand galop de Rossinante, donner dans le premier moulin qui était devant lui, et lui porta un coup de lance en l'aile : le vent la fit tourner avec une telle violence qu'elle mit la lance en pièces, emmenant après soi le cheval et le chevalier, qui s'en furent rouler un bon espace parmi la plaine.

Miguel de Cervantès (1547-1616), roman publié en 1611

## Questionnaire du texte

### I) Approche paratextuelle

- 3- Etudiez les éléments paratextuels de cet extrait.
- 4- Donnez quelques hypothèses de sens

### II) Approche textuelle

- 1- Quel est le lien entre Don Quichotte et Sancho Pança ?
- 2- Que décide Don Quichotte de faire ?
- 3- Complétez le tableau ci-dessous à partir du texte

Motivations	Réaction de son compagnon	Actions de Don Quichotte	Conséquences d'actions

- 4- Relevez dans le texte les termes employés par Don Quichotte pour caractériser les moulins.
- 5- Pourquoi cet extrait appartient au genre comique ?
- 6- Dans cet extrait l'auteur fait une parodie du roman de chevalerie. Repérez les indices (expressions ou phrases du texte) qui le montrent.
- 7- Proposer un autre titre au texte.

- ### III) Restitution orale : Résumez les idées de ce texte au quart de sa longueur.

## Texte 06

### LETTRE XXX

RICA AU MÊME, À SMYRNE.

À Smyrne.

Comment peut-on être persan ?

Les habitants de Paris sont d'une curiosité qui va jusqu'à l'extravagance. Lorsque j'arrivai, je fus regardé comme si j'avais été envoyé du ciel : vieillards, hommes, femmes, enfants, tous voulaient me voir. Si je sortais, tout le monde se mettait aux fenêtres ; si j'étais aux Tuileries, je voyais aussitôt un cercle se former autour de moi ; les femmes mêmes faisaient un arc-en-ciel nuancé de mille couleurs, qui m'entourait ; si j'étais aux spectacles, je trouvais d'abord cent lorgnettes dressées contre ma figure : enfin jamais homme n'a tant été vu que moi. Je souriais quelquefois d'entendre des gens qui n'étaient presque jamais sortis de leur chambre, qui disaient entre eux : "Il faut avouer qu'il a l'air bien persan." Chose admirable ! Je trouvais de mes portraits partout ; je me voyais multiplié dans toutes les boutiques, sur toutes les cheminées, tant on craignait de ne m'avoir pas assez vu.

Tant d'honneurs ne laissent pas d'être à charge : je ne me croyais pas un homme si curieux et si rare ; et, quoique j'aie très bonne opinion de moi, je ne me serais jamais imaginé que je dusse troubler le repos d'une grande ville où je n'étais point connu. Cela me fit résoudre à quitter l'habit persan et à en endosser un à l'euro péenne, pour voir s'il resterait encore dans ma physionomie quelque chose d'admirable. Cet essai me fit connaître ce que je valais réellement : libre de tous les ornements étrangers, je me vis apprécié au plus juste. J'eus sujet de me plaindre de mon tailleur, qui m'avait fait perdre en un instant l'attention et l'estime publique : car j'entrai tout à coup dans un néant affreux. Je demeurais quelquefois une heure dans une compagnie sans qu'on m'eût regardé, et qu'on m'eût mis en occasion d'ouvrir la bouche. Mais, si quelqu'un, par hasard, apprenait à la compagnie que j'étais Persan, j'entendais aussitôt autour de moi un bourdonnement : « Ah ! ah ! Monsieur est Persan ? C'est une chose bien extraordinaire ! Comment peut-on être Persan ? »

À Paris, le 6 de la lune de Chalval 1712

## Questionnaire du texte

### I) Approche paratextuelle

- 1) Etudiez les éléments paratextuels du texte
- 2) Donnez quelques hypothèses de sens

### II) Approche textuelle

- 1) Le registre auquel appartient ce texte est-il ?
  - a- Satirique
  - b- Comique
  - c- Dramatique

Cochez la bonne réponse en justifiant votre choix

- 2) Par qui cette lettre a été écrite ? A qui ? Pourquoi ?
- 3) Rica critique la frivolité des parisiens. Relevez dans le texte la phrase qui le montre.
- 4) Dans le premier paragraphe, l'auteur emploie une gradation. Relevez-la puis expliquez son effet.
- 5) Trouvez dans le premier paragraphe, des mots appartenant au champ lexical de la vue.

Verbe	Nom	Expression

- 6) Complétez le tableau

Traits de caractère de Rica	Traits de caractères des Français

- 7) En quoi les deux paragraphes de la lettre s'oppose-t-ils ?

- ### III) Restitution : donnez un titre informatif à chacun des deux paragraphes.

**Paragraphe 01** : .....

**Paragraphe 02** : .....

## Texte 07

### *Mort sur le Nil*

Hercule Poirot essayait la mousse de savon sur son visage fraîchement rasé, lorsqu'on frappa un coup sec à la porte de sa cabine. Le colonel Race entra aussitôt après.

« Votre instinct ne vous avait pas trompé, dit-il. Le malheur est arrivé. »

Poirot sursauta : « Quoi ?

- Linnet Doyle a été tuée... cette nuit, d'un coup de revolver à la tête. » [...]

Race continua :

« Puisque je suis ici officiellement, on est venu me chercher...et on m'a confié l'affaire. Le bateau devait partir dans une demi-heure, mais on attendra que j'en donne l'ordre. Vous comprenez, l'assassin a pu venir du rivage.

- C'est possible, en effet. Il faut tout au moins le vérifier. »

Tout en parlant, Poirot avait terminé sa toilette.

« Maintenant, annonça-t-il, je suis à votre disposition. »

Les deux hommes sortirent sur le pont.

« Bessner devrait être ici. Je l'ai fait appeler par le garçon » dit Race.

Le bateau comportait quatre cabines de luxe avec salles de bains. Deux d'entre elles étaient occupées par le docteur Bessner et Andrew Pennington ; les deux autres, à bâbord, étaient réservées l'une à Miss Van Schuyler et l'autre à Linnet Doyle. Simon Doyle couchait dans la cabine voisine de celle de sa femme.

Un steward au visage décomposé se tenait devant la cabine de Linnet Doyle. Il ouvrit la porte pour laisser passer le colonel Race et Hercule Poirot. Le docteur Bessner, penché sur le lit, releva la tête.

« Que pensait-vous de tout ceci, docteur ? » lui demanda Race.

Pensivement, Bessner frotta sa joue non rasée.

« Elle a été tuée... à bout portant, ici, juste au-dessus de l'oreille. La balle est entrée par là. Une balle très petite, calibre 22. Le revolver a été tenu tout près de la tête... Voyez cette marque noire et la peau brûlée. »

« Elle dormait, reprit Bessner. Il n'y a pas eu de lutte, l'assassin s'est glissé dans l'obscurité et l'a tuée pendant son sommeil.

- Ah ! non ! » s'écria Poirot, son sens psychologique outragé.

Il ne voyait pas du tout Jacqueline de Bellefort pénétrer dans la cabine obscure, revolver en main.. Cette image ne répondait nullement à l'idée qu'il se faisait de la jeune fille.

Bessner le regarda à travers ses épaisses lunettes.

« Pourtant, cela s'est passé ainsi, je vous l'affirme.

- Oh ! pardon. Je ne voulais pas vous contredire. »

Bessner parut satisfait.

Poirot s'approcha du praticien et regarda Linnet couchée sur le côté, dans une attitude paisible et naturelle. Au-dessus de son oreille, on distinguait un petit trou entouré de sang coagulé.

Poirot hocha tristement la tête. Puis il leva les yeux et resta stupéfait : sur le mur peint en blanc, se détachait en rouge brun une lettre : J, dessinée par une main hésitante. Après avoir longuement étudié le tracé malhabile, Poirot s'inclina sur le cadavre et doucement souleva la main droite de Linnet .

« Nom de nom de nom de nom ! s'exclama-t-il

- Qu'y a t-il ? s'inquiéta le docteur Bessner ?

- Qu'est-ce que cela veut dire, Poirot ? demanda Race.

- C'est simple. Imaginez la scène : Mrs Doyle va rendre le dernier soupir... Elle tient à dénoncer son assassin et, de son doigt trempé dans son propre sang, elle trace l'initiale du misérable. Cela paraît clair comme le jour.

Agatha Christie, *Mort sur le Nil*, 2001

## Questionnaire du texte

### IV) Approche paratextuelle

5- Etudiez les éléments paratextuels de cet extrait.

6- Donnez quelques hypothèses de sens

### V) Approche textuelle

1. A quel sous-genre du roman appartient cet extrait ? Justifiez votre réponse

2. Complétez le tableau ci-dessous à partir de l'extrait.

Objet de l'enquête	Hypothèse de départ	Arme du crime

3. Dressez la liste de personnages en indiquant leurs fonctions

Personnages	Fonctions

4. Trouvez dans le texte une analepse.

5. Dans ce texte, les lieux ancrent-ils le récit dans un cadre réaliste ou non réaliste ? Justifiez votre réponse.

6. L'affaire a-t-elle été élucidée ?

### VI) Restitution

Résumez oralement le contenu de cet extrait.

## Texte 08

*Dans ce roman, l'auteur décrit la passion de Saint-Preux, un précepteur, et de Julie, son élève. Ils se sont avoué leur amour, mais à la mort de sa mère, Julie accepte le mari que son père lui impose. Après une longue absence, Saint-Preux revoit Julie à qui son mari accorde une cofinance absolue.*

Après le souper, nous fûmes nous asseoir sur la grève en attendant le moment du départ. Insensiblement la lune se leva, l'eau devint plus calme, et Julie me proposa de partir. Je lui donnai la main pour entrer dans le bateau ; et, en m'asseyant à côté d'elle, je ne songeai plus à quitter sa main. Nous gardions un profond silence. Le bruit égal et mesuré des rames m'excitait à rêver. Le chant assez gai des bécassines, me retraçant les plaisirs d'un autre âge, au lieu de m'égayer, m'attristait. Peu à peu je sentis augmenter la mélancolie dont j'étais accablé. Un ciel serein, les doux rayons de la lune, le frémissement argenté dont l'eau brillait autour de nous, le concours des plus agréables sensations, la présence même de cet objet chéri, rien ne put détourner de mon cœur mille réflexions douloureuses.

Je commençai par me rappeler une promenade semblable faite autrefois avec elle durant le charme de nos premières amours. Tous les sentiments délicieux qui remplissaient alors mon âme s'y retracèrent pour l'affliger ; tous les événements de notre jeunesse, nos études, nos entretiens, nos lettres, nos rendez-vous, nos plaisirs,

*E tanta-fede, e si dolci memorie, E si lungo costume !*

Ces foules de petits objets qui m'offraient l'image de mon bonheur passé, tout revenait, pour augmenter ma misère présente, prendre place en mon souvenir. C'en est fait, disais-je en moi-même ; ces temps, ces temps heureux ne sont plus ; ils ont disparu pour jamais. Hélas ! ils ne reviendront plus ; et nous vivons, et nous sommes ensemble, et nos cœurs sont toujours unis ! Il me semblait que j'aurais porté plus patiemment sa mort ou son absence, et que j'avais moins souffert tout le temps que j'avais passé loin d'elle. Quand je gémissais dans l'éloignement, l'espoir de la revoir soulageait mon cœur ; je me flattais qu'un instant de sa présence effacerait toutes mes peines ; j'envisageais au moins dans les possibles un état moins cruel que le mien. Mais se trouver auprès d'elle, mais la voir, la toucher, lui parler, l'aimer, l'adorer, et, presque en la possédant encore, la sentir



perdue à jamais pour moi ; voilà ce qui me jetait dans des accès de fureur et de rage qui m'agitèrent par degrés jusqu'au désespoir. Bientôt je commençai de rouler dans mon esprit des projets funestes, et, dans un transport dont je frémis en y pensant, je fus violemment tenté de la précipiter avec moi dans les flots, et d'y finir dans ses bras ma vie et mes longs tourments. Cette horrible tentation devint à la fin si forte, que je fus obligé de quitter brusquement sa main pour passer à la pointe du bateau.

Là mes vives agitations commencèrent à prendre un autre cours ; un sentiment plus doux s'insinua peu à peu dans mon âme, l'attendrissement surmonta le désespoir, je me mis à verser des torrents de larmes, et cet état, comparé à celui dont je sortais, n'était pas sans quelques plaisirs. Je pleurai fortement, longtemps, et fus soulagé. Quand je me trouvai bien remis, je revins auprès de Julie ; je repris sa main. Elle tenait son mouchoir ; je le sentis fort mouillé. « Ah ! lui dis-je tout bas, je vois que nos cœurs n'ont jamais cessé de s'entendre ! — Il est vrai, dit-elle d'une voix altérée ; mais que ce soit la dernière fois qu'ils auront parlé sur ce ton. » Nous recommençâmes alors à causer tranquillement, et au bout d'une heure de navigation nous arrivâmes sans autre accident. Quand nous fûmes rentrés, j'aperçus à la lumière qu'elle avait les yeux rouges et fort gonflés ; elle ne dut pas trouver les miens en meilleur état. Après les fatigues de cette journée, elle avait grand besoin de repos ; elle se retira, et je fus me coucher.

*La Nouvelle Héloïse*

## Questionnaire du groupe témoin

1. Complétez le tableau ci-dessous (3 pts)

Auteur du texte	Siècle	Sous-genre romanesque + justification

2. Dans quelle catégorie de titre classez-vous « La Nouvelle Héloïse » ? Pourquoi ? (1,5 pts)
3. Tracez un tableau dans lequel vous étudierez la spatialité dans cet extrait (4 pts)
4. Quel est l'ordre narratif de l'histoire ? Donnez un exemple d'analepse puis dites quel est son effet dans le texte. (2 pts)
5. L'évolution psychologique de Saint Preux est marquée par plusieurs états d'âme. Repérez-les dans cet extrait. (2,5)
6. Etudiez la fréquence de l'évènement de la prise de main de Julie par son amant. (2 pts)
7. Résumez les idées essentielles de ce texte. (5 pts)

## Questionnaire du groupe expérimental

1. Complétez le tableau ci-dessous (3 pts)

Auteur du texte	Siècle	Sous-genre romanesque + justification

2. Que relate cet extrait ? (2 pts)
3. Approuvez-vous les attitudes et les comportements des deux personnages ? Argumentez. (2 pts)
4. Quel est l'ordre narratif de l'histoire ? Donnez un exemple d'analepse puis dites quel est son effet sur vous. (2 pts)
5. L'évolution psychologique de Saint Preux est marquée par plusieurs états d'âme. Repérez-les dans cet extrait. Comment cela vous a-t-il touché ? (3 pts)
6. Quel passage de l'extrait avez-vous le plus aimé ? Pourquoi ? (1,5)
7. Ce texte vous en rappelle-t-il un autre ? Lequel ? Pourquoi ? (1,5)
8. Rédigez un court paragraphe dans lequel vous racontez l'histoire en adoptant le point de vue Julie et en décrivant ses sensations submergées lors de cette rencontre. (5 pts)

## Texte 09

### *Cauchemar en jaune*



Il fut tiré du sommeil par la sonnerie du réveil, mais resta couché un bon moment après l'avoir fait taire, à repasser une dernière fois les plans qu'il avait établis pour une escroquerie dans la journée et un assassinat le soir.

Il n'avait négligé aucun détail, c'était une simple récapitulation finale. A vingt heures quarante-six, il serait libre, dans tous les sens du mot. Il avait fixé le moment parce que c'était son quarantième anniversaire et que c'était l'heure exacte où il était né. Sa mère, passionnée d'astrologie, lui avait souvent rappelé la minute précise de sa naissance. Lui-même n'était pas superstitieux, mais cela flattait son sens de l'humour de commencer sa vie nouvelle à quarante ans, à une minute près.

De toutes façons, le temps travaillait contre lui. Homme de loi spécialisé dans les affaires immobilières, il voyait de très grosses sommes passer entre ses mains : une partie de ces sommes y restait. Un an auparavant, il avait "emprunté" cinq mille dollars, pour les placer dans une affaire sûre, qui allait doubler ou tripler la mise, mais où il en perdit la totalité. Il "emprunta" un nouveau capital, pour diverses spéculations, et pour rattraper sa perte initiale. Il avait maintenant environ trente mille dollars de retard, le trou ne pouvait être guère dissimulé désormais plus de quelques mois et il n'y avait pas le moindre espoir de le combler en si peu de temps. Il avait donc résolu de réaliser le maximum en argent liquide sans éveiller les soupçons, en vendant diverses propriétés. Dans l'après-midi, il disposerait de plus de cent mille dollars, plus qu'il ne lui en fallait jusqu'à la fin de ses jours.

Et jamais, il ne serait pris. Son départ, sa destination, sa nouvelle identité, tout était prévu et figolé, il n'avait négligé aucun détail. Il y travaillait depuis des mois.

Sa décision de tuer sa femme, il l'avait prise un peu après coup. Le mobile était simple : il la détestait. Mais c'est seulement après avoir pris la résolution de ne jamais aller en prison, de se suicider s'il était pris, que l'idée lui était venue :

puisque de toute façon il mourrait s'il était pris, il n'avait rien à perdre en laissant derrière lui une femme morte au lieu d'une femme en vie.

Il avait eu beaucoup de mal à ne pas éclater de rire devant l'opportunité du cadeau d'anniversaire qu'elle lui avait fait (la veille, avec vingt-quatre heures d'avance) : une belle valise neuve. Elle l'avait aussi amené à accepter de fêter son anniversaire en allant dîner en ville, à sept heures. Elle ne se doutait pas de ce qu'il avait préparé pour continuer la soirée de fête. Il la ramènerait à la maison avant vingt heures quarante-six et satisferait ainsi son goût pour les choses bien faites en se rendant veuf à la minute précise. Il y avait aussi un avantage pratique à la laisser morte : s'il l'abandonnait vivante et endormie, elle comprendrait ce qui s'était passé et alerterait la police en constatant, au matin, qu'il était parti. S'il la laissait morte, le cadavre ne serait pas trouvé avant deux ou peut-être trois jours, ce qui lui assurerait une avance bien plus confortable.

A son bureau, tout se passa à merveille ; quand l'heure fut venue d'aller retrouver sa femme, tout était paré. Mais elle traîna devant les cocktails et traîna encore au restaurant ; il en vint à se demander avec inquiétude s'il arriverait à la ramener à la maison avant vingt heures quarante-six. C'était ridicule, il le savait bien, mais il avait fini par attacher une grande importance au fait qu'il voulait être libre à ce moment-là et non une minute avant ou une minute après. Il gardait l'œil sur sa montre.

Attendre d'être entrés dans la maison l'aurait mis en retard de trente secondes. Mais sur le porche, dans l'obscurité, il n'y avait aucun danger ; il ne risquait rien, pas plus qu'à l'intérieur de la maison. Il abattit la matraque de toutes ses forces, pendant qu'elle attendait qu'il sorte sa clé pour ouvrir la porte. Il la rattrapa avant qu'elle ne tombe et parvint à la maintenir debout, tout en ouvrant la porte de l'autre main et en la refermant de l'intérieur. Il posa alors le doigt sur l'interrupteur et une lumière jaunâtre envahit la pièce. Avant qu'ils aient pu voir que sa femme était morte et qu'il maintenait la cadavre d'un bras, tous les invités à la soirée d'anniversaire hurlèrent d'une seule voix : « Surprise ! »

Frédéric Brown, *Cauchemar en jaune*, 1963

## Questionnaire du texte

### I) Approche paratextuelle

- a. Etudiez les éléments paratextuels de cet extrait.
- b. Donnez quelques hypothèses de sens

### II) Approche textuelle

1. Dressez la liste des personnages ? Quelles informations l'auteur a-t-il donné sur eux ?
2. Repérez l'évènement central qui constitue la partie majeure de la nouvelle.
3. Relevez des passages qui montrent que la préparation de l'assassinat a été méthodique et bien réfléchi.
4. Complétez le tableau ci-dessous à partir du texte

<b>Heure du crime et sa signification</b>	<b>Mobile</b>	<b>Lieu et outil du crime</b>

5. Relevez une analepse et une prolepse
6. Quels sont les éléments de cette nouvelle qui appartiennent à l'écriture policière ?

### III) **Restitution** : reformulez la chute de cette nouvelle.

## Texte 10

### *La parure*

C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par une erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances, aucun moyen d'être connue, comprise, aimée, épousée par un homme riche et distingué ; et elle se laissa marier avec un petit commis du ministère de l'Instruction publique. Elle fut simple, ne pouvant être parée, mais malheureuse comme une déclassée ; car les femmes n'ont point de caste ni de race, leur beauté, leur grâce et leur charme leur servant de naissance et de famille. Leur finesse native, leur instinct d'élégance, leur souplesse d'esprit sont leur seule hiérarchie, et font des filles du peuple les égales des plus grandes dames. [...] Elle n'avait pas de toilettes, pas de bijoux, rien. Et elle n'aimait que cela; elle se sentait faite pour cela. Elle eût tant désiré plaire, être enviée, être séduisante et recherchée. Elle avait une amie riche, une camarade de couvent qu'elle ne voulait plus aller voir, tant elle souffrait en revenant. Et elle pleurait pendant des jours entiers, de chagrin, de regret, de désespoir et de détresse.

Or, un soir, son mari rentra, l'air glorieux et tenant à la main une large enveloppe.

Tiens, dit-il, voici quelque chose pour toi.

Elle déchira vivement le papier et en tira une carte qui portait ces mots: "Le ministre de l'Instruction publique et Mme Georges Ramponneau prient M. et Mme Loisel de leur faire l'honneur de venir passer la soirée à l'hôtel du ministère, le lundi 18 janvier." Au lieu d'être ravie, comme l'espérait son mari, elle jeta avec dépit l'invitation sur la table, murmurant : Que veux-tu que je fasse de cela ?

- Mais, ma chérie, je pensais que tu serais contente. Tu ne sors jamais, et c'est une occasion, cela, une belle ! J'ai eu une peine infinie à l'obtenir. Tout le monde en veut ; c'est très recherché et on n'en donne pas beaucoup aux employés. Tu verras là tout le monde officiel. Elle le regardait d'un œil irrité, et elle déclara avec impatience: Que veux-tu que je me mette sur le dos pour aller là?

Il n'y avait pas songé ; il balbutia : Mais la robe avec laquelle tu vas au théâtre. Elle me semble très bien, à moi...

Il se tut, stupéfait, éperdu, en voyant que sa femme pleurait. Deux grosses larmes descendaient lentement des coins des yeux vers les coins de la bouche ; il bégaya: Qu'as-tu? qu'as-tu?

Mais, par un effort violent, elle avait dompté sa peine et elle répondit d'une voix calme en essuyant ses joues humides :

- Rien. Seulement je n'ai pas de toilette et par conséquent, je ne peux aller à cette fête. Donne ta carte à quelque collègue dont la femme sera mieux nippée que moi. Il était désolé. Il reprit:

- Voyons, Mathilde. Combien cela coûterait-il, une toilette convenable, qui pourrait te servir encore en d'autres occasions, quelque chose de très simple?

Elle réfléchit quelques secondes, établissant ses comptes et songeant aussi à la somme qu'elle pouvait demander sans s'attirer un refus immédiat et une exclamation effarée du commis économe. Enfin, elle répondit en hésitant:

- Je ne sais pas au juste, mais il me semble qu'avec quatre cents francs je pourrais arriver.

Il avait un peu pâli, car il réservait juste cette somme pour acheter un fusil et s'offrir des parties de chasse, l'été suivant, dans la plaine de Nanterre, avec quelques amis qui allaient tirer des alouettes, par là, le dimanche. Il dit cependant : Soit. Je te donne quatre cents francs. Mais tâche d'avoir une belle robe.

Le jour de la fête approchait, et Mme Loisel semblait triste, inquiète, anxieuse. Sa toilette était prête cependant. Son mari lui dit un soir: Qu'as-tu? Voyons, tu es toute drôle depuis trois jours.

Et elle répondit: Cela m'ennuie de n'avoir pas un bijou, pas une pierre, rien à mettre sur moi. J'aurai l'air misère comme tout. J'aimerais presque mieux ne pas aller à cette soirée.

Il reprit: Tu mettras des fleurs naturelles. C'est très chic en cette saison-ci. Pour dix francs tu auras deux ou trois roses magnifiques.

Elle n'était point convaincue.



- Non... il n'y a rien de plus humiliant que d'avoir l'air pauvre au milieu de femmes riches.

Mais son mari s'écria:

- Que tu es bête! Va trouver ton amie Mme Forestier et demande-lui de te prêter des bijoux. Tu es bien assez liée avec elle pour faire cela. Elle poussa un cri de joie.

- C'est vrai. Je n'y avais point pensé.

Le lendemain, elle se rendit chez son amie et lui conta sa détresse. Mme Forestier alla vers son armoire à glace, prit un large coffret, l'apporta, l'ouvrit, et dit à Mme Loisel: Choisis, ma chère. [...]

Elle découvrit, dans une boîte de satin noir, une superbe rivière de diamants; et son cœur se mit à battre d'un désir immodéré. Ses mains tremblaient en la prenant. Elle l'attacha autour de sa gorge, sur sa robe montante. et demeura en extase devant elle-même. Puis, elle demanda, hésitante, pleine d'angoisse:

- Peux-tu me prêter cela, rien que cela?

- Mais oui, certainement.

Elle sauta au cou de son amie, l'embrassa avec emportement, puis s'enfuit avec son trésor.

Le jour de la fête arriva. Mme Loisel eut un succès. Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie. Tous les hommes la regardaient, demandaient son nom, cherchaient à être présentés. Tous les attachés du cabinet voulaient valser avec elle. Le Ministre la remarqua. Elle dansait avec ivresse, avec emportement, grisée par le plaisir, ne pensant plus à rien, dans le triomphe de sa beauté, dans la gloire de son succès, dans une sorte de nuage de bonheur fait de tous ces hommages, de toutes ces admirations, de tous ces désirs éveillés, de cette victoire si complète et si douce au cœur des femmes.

Elle partit vers quatre heures du matin. Son mari, depuis minuit, dormait dans un petit salon désert avec trois autres messieurs dont les femmes s'amusaient beaucoup. Il lui jeta sur les épaules les vêtements qu'il avait apportés pour la sortie, modestes vêtements de la vie ordinaire, dont la pauvreté jurait avec

l'élégance de la toilette de bal. Elle le sentit et voulut s'enfuir, pour ne pas être remarquée par les autres femmes qui s'enveloppaient de riches fourrures. Loisel la retenait:

- Attends donc. Tu vas attraper froid dehors. Je vais appeler un fiacre.

Mais elle ne l'écoutait point et descendait rapidement l'escalier. Lorsqu'ils furent dans la rue, ils ne trouvèrent pas de voiture; et ils se mirent à chercher, criant après les cochers qu'ils voyaient passer de loin. Ils descendaient vers la Seine, désespérés, grelottants. Enfin, ils trouvèrent sur le quai un de ces vieux coupés noctambules qu'on ne voit dans Paris que la nuit venue, comme s'ils eussent été honteux de leur misère pendant le jour.

Il les ramena jusqu'à leur porte, rue des Martyrs, et ils remontèrent tristement chez eux. C'était fini, pour elle. Et il songeait, lui, qu'il lui faudrait être au Ministère à dix heures. Elle ôta les vêtements dont elle s'était enveloppé les épaules, devant la glace, afin de se voir encore une fois dans sa gloire. Mais soudain elle poussa un cri. Elle n'avait plus sa rivière autour du cou!

Son mari, à moitié dévêtu déjà, demanda: Qu'est-ce que tu as?

Elle se tourna vers lui, affolée: J'ai... j'ai... je n'ai plus la rivière de Mme Forestier.

Il se dressa, éperdu: Quoi!... comment!... Ce n'est pas possible!

Et ils cherchèrent dans les plis de la robe, dans les plis du manteau, dans les poches, partout. Ils ne la trouvèrent point. Il demandait:

- Tu es sûre que tu l'avais encore en quittant le bal?

- Oui, je l'ai touchée dans le vestibule du Ministère.

- Mais si tu l'avais perdue dans la rue, nous l'aurions entendue tomber. Elle doit être dans le fiacre.

- Oui. C'est probable. As-tu pris le numéro?

- Non. Et toi, tu ne l'as pas regardé?

- Non.

Ils se contemplaient atterrés. Enfin Loisel se rhabilla.

- Je vais, dit-il, refaire tout le trajet que nous avons fait à pied, pour voir si je ne la retrouverai pas.

Et il sortit. Elle demeura en toilette de soirée, sans force pour se coucher, abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée. Son mari rentra vers sept heures. Il n'avait rien trouvé. Il se rendit à la Préfecture de police, aux journaux, pour faire promettre une récompense, aux compagnies de petites voitures, partout enfin où un soupçon d'espoir le poussait. Elle attendit tout le jour, dans le même état d'effarement devant cet affreux désastre. Loisel revint le soir, avec la figure creusée, pâlie; il n'avait rien découvert.

- Il faut, dit-il, écrire à ton amie que tu as brisé la fermeture de sa rivière et que tu la fais réparer. Cela nous donnera le temps de nous retourner. Elle écrivit sous sa dictée. Au bout d'une semaine, ils avaient perdu toute espérance. Et Loisel, vieilli de cinq ans, déclara:

- Il faut aviser à remplacer ce bijou.

Ils prirent, le lendemain, la boîte qui l'avait renfermé, et se rendirent chez le joaillier, dont le nom se trouvait dedans. Il consulta ses livres:

- Ce n'est pas moi, madame, qui ai vendu cette rivière; j'ai dû seulement fournir l'écrin.

Alors ils allèrent de bijoutier en bijoutier, cherchant une parure pareille à l'autre, consultant leurs souvenirs, malades tous deux de chagrin et d'angoisse. Ils trouvèrent, dans une boutique du Palais Royal, un chapelet de diamants qui leur parut entièrement semblable à celui qu'ils cherchaient. Il valait quarante mille francs. On le leur laisserait à trente-six mille. Ils prièrent donc le joaillier de ne pas le vendre avant trois jours. Et ils firent condition qu'on le reprendrait pour trente-quatre mille francs, si le premier était retrouvé avant la fin de février.

Loisel possédait dix-huit mille francs que lui avait laissés son père. Il emprunterait le reste. Il emprunta, demandant mille francs à l'un, cinq cents à l'autre, cinq louis par-ci, trois louis par-là. Il fit des billets, prit des engagements ruineux, eut affaire aux usuriers, à toutes les races de prêteurs. Il compromit toute la fin de son existence, risqua sa signature sans savoir même s'il pourrait y faire honneur, et, épouvanté par les angoisses de l'avenir, par la noire misère qui allait s'abattre sur lui, par la perspective de toutes les privations physiques et de toutes

les tortures morales, il alla chercher la rivière nouvelle, en déposant sur le comptoir du marchand trente-six mille francs.

Quand Mme Loisel reporta la parure à Mme Forestier, celle-ci lui dit, d'un air froissé:

- Tu aurais dû me la rendre plus tôt, car je pouvais en avoir besoin.

Elle n'ouvrit pas l'écrin, ce que redoutait son amie. Si elle s'était aperçue de la substitution, qu'aurait-elle pensé? qu'aurait-elle dit? Ne l'aurait-elle pas prise pour une voleuse?

Mme Loisel connut la vie horrible des nécessiteux. Elle prit son parti, d'ailleurs, tout d'un coup, héroïquement. Il fallait payer cette dette effroyable. Elle payerait. On renvoya la bonne; on changea de logement; on loua sous les toits une mansarde.

Elle connut les gros travaux du ménage, les odieuses besognes de la cuisine. Elle lava la vaisselle, usant ses ongles roses sur les poteries grasses et le fond des casseroles. Elle savonna le linge sale, les chemises et les torchons, qu'elle faisait sécher sur une corde; elle descendit à la rue, chaque matin, les ordures, et monta l'eau, s'arrêtant à chaque étage pour souffler. Et, vêtue comme une femme du peuple, elle alla chez le fruitier, chez l'épicier, chez le boucher, le panier au bras, marchandant, injuriée, défendant sou à sou son misérable argent.

Il fallait chaque mois payer des billets, en renouveler d'autres, obtenir du temps.

Le mari travaillait, le soir, à mettre au net les comptes d'un commerçant, et la nuit, souvent, il faisait de la copie à cinq sous la page. Et cette vie dura dix ans. Au bout de dix ans, ils avaient tout restitué, tout, avec le taux de l'usure, et l'accumulation des intérêts superposés. Mme Loisel semblait vieille, maintenant. Elle était devenue la femme forte, et dure, et rude, des ménages pauvres. Mal peignée, avec les jupes de travers et les mains rouges, elle parlait haut, lavait à grande eau les planchers. Mais parfois, lorsque son mari était au bureau, elle s'asseyait auprès de la fenêtre, et elle songeait à cette soirée d'autrefois, à ce bal où elle avait été si belle et si fêtée. Que serait-il arrivé si elle n'avait point perdu cette parure? Qui sait? qui sait? Comme la vie est singulière, changeante! Comme il faut peu de chose pour vous perdre ou vous sauver!

Or, un dimanche, comme elle était allée faire un tour aux Champs-Élysées pour se délasser des besognes de la semaine, elle aperçut tout à coup une femme qui promenait un enfant. C'était Mme Forestier, toujours jeune, toujours belle, toujours séduisante. Mme Loisel se sentit émue. Allait-elle lui parler? Oui, certes. Et maintenant qu'elle avait payé, elle lui dirait tout. Pourquoi pas? Elle s'approcha.

- Bonjour, Jeanne.

L'autre ne la reconnaissait point, s'étonnant d'être appelée ainsi familièrement par cette bourgeoise. Elle balbutia:

- Mais... Madame!... Je ne sais... Vous devez vous tromper.

- Non. Je suis Mathilde Loisel.

Son amie poussa un cri : Oh!... ma pauvre Mathilde, comme tu es changée!...

- Oui, j'ai eu des jours bien durs, depuis que je ne t'ai vue; et bien des misères... et cela à cause de toi!...

- De moi . . . Comment ça?

- Tu te rappelles bien cette rivière de diamants que tu m'as prêtée pour aller à la fête du Ministère.

- Oui. Eh bien?

- Eh bien, je l'ai perdue.

- Comment! puisque tu me l'as rapportée.

- Je t'en ai rapporté une autre toute pareille. Et voilà dix ans que nous la payons. Tu comprends que ça n'était pas aisé pour nous, qui n'avions rien... Enfin c'est fini, et je suis rudement contente.

Mme Forestier s'était arrêtée.

- Tu dis que tu as acheté une rivière de diamants pour remplacer la mienne?

- Oui. Tu ne t'en étais pas aperçue, hein! Elles étaient bien pareilles.

Et elle souriait d'une joie orgueilleuse et naïve.

Mme Forestier, fort émue, lui prit les deux mains.

- Oh! ma pauvre Mathilde! Mais la mienne était fausse. Elle valait au plus cinq cents francs!...

Nouvelle de Guy de Maupassant parue dans *le Gaulois*, le 17 février 1884

## Questionnaire du texte

I) **Approche paratextuelle** : étude du paratexte+éléments paratextuels

II) **Approche textuelle**

1) Cette nouvelle est-elle ?

- a) Réaliste
- b) Fantastique
- c) Policrière

Justifiez votre réponse.

2) Relevez dans le premier paragraphe quelques éléments qui vous renseignent de la situation sociale du couple.

3) Décrivez les réactions et les actions des deux époux lorsque M. Loisel revient avec son invitation.

Mathilde	Monsieur Loisel

4) La vie des époux Loisel va être bouleversée par la perte de ce collier : énumérez les principaux changements

5) Quel rythme de narration est-il adopté dans ce passage et quel est l'effet produit ?

« Au bout d'une semaine, ils avaient perdu toute espérance. »

6) Qu'est-ce que nous apprenons au sujet du collier à la fin de l'histoire ?

III) **Restitution** : complétez le résumé de l'histoire à partir du texte.

Mathilde est une femme belle, mais très ....., qui a toujours rêvé d'être ..... Un soir son mari revenant du travail lui ramène une ..... pour une fête chez des le ....., mais ne sachant quoi se mettre, elle décida d'emprunter une ..... à sa vieille amie (riche). Cette soirée fut merveilleuse, et elle fut la plus ..... d'entre toutes, cependant une fois de retour chez elle, elle ne retrouva plus la ..... Le couple chercha toute la nuit, sans résultat. Par honte de dire à son amie qu'elle l'avait perdue, elle racheta exactement ..... Pendant ..... ans, elle dû rembourser l'énorme prêt de ..... qu'elle avait fait, elle dû même changer de logement .... Les années passées, elle vit son amie et lui avoue la vérité mais celle-ci répond que la ..... était ..... et qu'elle ne valait pas plus de 500 francs.

## Texte 11

Mon regard indifférent rencontra, au-dessus de la commode, dans une petite bibliothèque pendue au mur, quelques vieux ouvrages et leurs titres. Je fus étonné de voir que tous traitaient de diableries et de sorciers. Je pris un livre : « Les Sorciers du Jura », et, avec le sourire sceptique de l'homme qui s'est placé au-dessus du destin, je l'ouvris. Les deux premières lignes, écrites à l'encre rouge, me sautèrent aux yeux : « Quand on veut voir sérieusement le diable, on n'a qu'à l'appeler de tout son cœur, il vient ! » Suivait l'histoire d'un homme qui, amoureux, désespéré comme moi, ruiné comme moi, avait sincèrement appelé à son secours le prince des ténèbres et qui avait été secouru ; car, quelques mois plus tard, redevenu incroyablement riche, il épousait celle qu'il aimait. Je lus cette histoire jusqu'au bout. « Eh bien, en voilà un qui a eu de la chance ! » m'écriai-je, et je rejetai le livre sur la commode. Dehors, Mystère hululait toujours... Je soulevai le rideau de la fenêtre et ne pus m'empêcher de tressaillir devant l'ombre dansante de ma chienne sous la lune.

On eût dit vraiment que la bête était possédée, tant ses bonds étaient désordonnés et inexplicables. Elle avait l'air de happer une forme que je ne voyais pas. « Elle empêche peut-être le diable d'entrer », fis-je tout haut. Pourtant, je ne l'ai pas encore appelé !...

J'essayais de plaisanter, mais l'état d'esprit dans lequel je me trouvais, la lecture que je venais de faire, le hurlement de ma chienne, ses bonds bizarres, le lieu sinistre, cette vieille chambre, ces pistolets chargés pour moi, tout avait contribué à m'impressionner, plus que je n'avais la bonne foi de me l'avouer...

Je quittai la fenêtre et marchai un peu dans ma chambre. Tout à coup, je me vis dans l'armoire à glace. Ma pâleur était telle que je crus que j'étais déjà mort ! Hélas, non ! L'homme qui était devant cette armoire n'était point mort ! Oui, écoutez-moi... j'avais fait ça... De tout mon cœur... Je l'appelais ! À mon secours !... À mon secours ! Car j'étais trop jeune pour mourir. Je voulais jouir encore de la vie, être riche encore... pour elle ! ... Moi, moi, j'ai appelé le diable ! Et alors, dans la glace à côté de ma figure, quelque chose est venu... quelque chose de surhumain, une pâleur, un brouillard, une petite nuée trouble qui fut bientôt des yeux, des yeux d'une beauté terrible... puis toute une figure,



resplendissante soudain à côté de ma propre face de damné... et une bouche qui me dit : « Ouvre ! ... » Alors, j'ai reculé, mais la bouche disait encore : « Ouvre ! Ouvre si tu l'oses !... » Et comme je n'osais pas, on a frappé trois coups dans la porte de l'armoire... et l'armoire s'est ouverte... toute seule...

Gaston LEROUX, *L'Homme qui a vu le diable*, 1908.

## Questionnaire du texte

### I) Approche paratextuelle

1. Analysez les éléments paratextuels de la nouvelle
2. Donnez quelques hypothèses de sens

### II) Approche textuelle

1) Cette nouvelle est du domaine :

- a. Du policier.
- b. De l'anticipation.
- c. Du fantastique.
- d. Du réalisme.

Cochez la bonne réponse.

2) Qui est le narrateur ? Quels sont les indices qui le désignent ?

3) Où le narrateur se trouve-t-il ? Justifiez votre réponse en relevant une expression du texte.

4) Classez les mots suivants dans le tableau ci-dessous : *pâle/ désespéré/ jeune/ amoureux*.

Description physique du narrateur	Description morale du narrateur

5) A qui renvoie l'expression « **le prince des ténèbres** » ?

6) Dans le 2<sup>ème</sup> paragraphe, le narrateur assiste à un événement étrange. Lequel ?

7) « ... et ne pus m'empêcher de tressaillir devant l'ombre dansante de ma chienne. »

Quel sentiment met en évidence cette phrase ?

- a. La joie.
- b. La tristesse.
- c. L'épouvante.
- d. Le regret.

Cochez la bonne réponse.

**III) Restitution :** Voici les différents évènements du récit en désordre.

Mettez-les en ordre.

- a. Hullement de la chienne.
- b. Se voir dans l'armoire à glace.
- c. Lecture du livre « Les Sorciers du Jura ».
- d. Ouverture de l'armoire.
- e. Une bouche demande l'ouverture de la porte.

## Texte 12

### *Erreur fatale*

M. Walter Baxter était un grand lecteur de romans policiers depuis de longues années. Le jour où il décida d'assassiner son oncle, il savait donc qu'il ne devrait pas commettre le moindre impair.

Il savait aussi que pour éviter toute possibilité d'erreur, le mot d'ordre devait être «simplicité ». Une rigoureuse simplicité. Pas d'alibi préparé à l'avance et qui risque toujours de ne pas tenir. Pas de *modus operandi* compliqué. Pas de fausses pistes manigancées.

Si, quand même, une fausse piste, mais petite. Toute simple. Il faudrait qu'il cambriole la maison de son oncle, et qu'il emporte tout l'argent liquide qu'il y trouverait, de telle manière que le meurtre apparaisse comme un cambriolage ayant mal tourné. Sans cela, unique héritier de son oncle, il se désignerait trop comme suspect numéro un.

Il prit tout son temps pour faire l'emplette d'une pince-monseigneur dans des conditions rendant impossible l'identification de l'acquéreur. La pince-monseigneur lui servirait à la fois d'outil et d'arme.

Il mit soigneusement au point les moindres détails, car il savait que la moindre erreur lui serait funeste et il était certain de n'en commettre aucune. Avec grand soin, il fixa la nuit et l'heure de l'opération.

La pince-monseigneur ouvrit la fenêtre sans difficulté et sans bruit. Il entra dans le salon. La porte donnant sur la chambre à coucher était grande ouverte, mais comme aucun bruit n'en venait, il décida d'en finir avec la partie cambriolage de l'opération.

Il savait où son oncle gardait son argent liquide, mais il tenait à donner l'impression que le cambrioleur l'avait longuement cherché. Le beau clair de lune lui permettait de bien voir à l'intérieur de la maison ; il travailla sans bruit...

Deux heures plus tard, une fois rentré chez lui, il se déshabilla vite et se mit au lit. La police n'avait aucune possibilité d'être alertée avant le lendemain, mais il était prêt à recevoir les policiers si par hasard ils se présentaient avant. Il

s'était débarrassé de l'argent et de la pince-monseigneur. Certes, cela lui avait fait mal au cœur de détruire quelques centaines de dollars en billets de banque, mais il s'agissait là d'une mesure de sécurité indispensable -et quelques centaines de dollars étaient peu de chose, à côté des cinquante mille dollars au moins qu'allait représenter l'héritage.

On frappa à la porte. Déjà ? Il se força au calme, alla ouvrir. Le shérif et son adjoint entrèrent en le bousculant :

« Walter Baxter ? Voici le mandat d'amener. Habillez-vous et suivez-nous.

- Vous m'arrêtez ? Mais pourquoi ?

-Vol avec effraction. Votre oncle vous a vu et reconnu ; il est resté sans faire de bruit à la porte de sa chambre à coucher ; dès que vous êtes parti il est venu au poste et a fait sa déposition sous serment. »

La mâchoire de Walter Baxter s'affaissa. Il avait, malgré tout, commis une erreur. Il avait, certes, conçu le meurtre parfait, mais le cambriolage l'avait tellement obnubilé qu'il avait oublié de le commettre.

Fredric Brown, *Erreur fatale*, 1963.

### Questionnaire du groupe expérimental

1. A quel genre narratif appartient ce récit ? Justifiez votre réponse. (3 pts)
2. Complétez le tableau ci-dessous en relevant les différentes étapes de l'action dans le récit. (2,5 pts)

Projet	Préparation	Action	Suite et conséquence de l'action	Conclusion/chute

3. Trouvez dans le texte des synonymes des mots suivants (1,5)

- Acquisition : .....
  - Fatal : .....
  - Obsédé : .....
4. Combien de temps le narrateur passe-t-il chez son oncle ? Ce temps est-il raconté ? De quel procédé narratif s'agit-il et quel est son effet sur vous ? **(2 pts)**
  5. Relevez dans le texte un exemple de sommaire, d'analepse et de prolepse. **(1,5)**
    - a. Sommaire :  
.....
    - b. Analepse :  
.....
    - c. Prolepse :  
.....
  6. Comment interprétez-vous le titre de cette nouvelle ? **(1,5)**
  7. Quels sont les sentiments que vous éprouvez à la lecture de ce texte ? l'amusement ? le rire ? l'agacement ou la colère ? l'ennui ? l'émotion ? la tristesse ? ou autres sentiments ? Justifiez. **(1,5)**
  8. Comment l'auteur a-t-il qualifié le personnage principal ? A votre avis, pour quelle raison a-t-il donné cette information ? **(1,5)**
  9. Rédigez un court paragraphe dans lequel vous imaginez une autre fin pour cette histoire. **(5 pts)**

## Questionnaire du groupe témoin

1. A quel genre narratif appartient ce récit ? Justifiez votre réponse. **(2,5 pts)**
2. Complétez le tableau ci-dessous en relevant les différentes étapes de l'action dans le récit. **(2,5 pts)**

Projet	Préparation	Action	Suite et conséquence de l'action	Conclusion/chute

3. Sur quelle base le narrateur s'est-il principalement appuyé pour accomplir son action ? Relevez une phrase dans le texte qui justifie votre réponse. **(1 pt)**
4. Trouvez dans le texte des synonymes des mots suivants **(1,5)**
  - Acquisition : .....
  - Fatal : .....
  - Obsédé : .....
5. Combien de temps le narrateur passe-t-il chez son oncle ? Ce temps est-il raconté ? De quel procédé narratif s'agit-il et quel est son effet ? **(2 pts)**
6. Relevez un exemple de sommaire, d'analepse et de prolepse. **(2,5)**
  - a. Sommaire : .....
  - b. Analepse : .....
  - c. Prolepse : .....
7. Relevez les indices spatiaux du déroulement de l'histoire. **(1 pt)**
8. Quel est le point de vue narratif dominant dans ce texte ? Illustrez votre réponse à partir du texte. **(2 pts)**
9. Résumez le texte au quart de sa longueur. **(5 pts)**

## Texte 13

### *La petite à la burqua rouge*

Il était une fois une petite paysanne d'une beauté éblouissante qui s'appelait Soukaïna. Elle était tellement belle que lorsqu'elle faisait sa toilette au pied de la source, les oiseaux et les animaux de la forêt accouraient pour l'admirer et lui faire la fête. Elle était si belle que les fruits et les moineaux tombaient des arbres. Quand elle repartait au village, certains animaux l'accompagnaient en formant une haie d'honneur. Mais cette petite n'avait que sa mère qui, il est vrai, l'aimait par dessus tout. Celle-ci était toujours prise de peur lorsque sa fille sortait de la maison.

C'était l'époque où les hommes barbus, vêtus de tuniques noires, armés de sabres et de fusils, faisaient la loi et persécutaient les hommes qui ne fréquentaient pas assidûment la mosquée, lapidaient les femmes qui osaient les défier en portant des tenues légères. Ils interdisaient les écoles aux filles et surveillaient de près l'éducation des garçons, qui devaient être strictement religieuse. Ils formaient une secte ; on les appelait « les Hypocrites », parce qu'ils disaient agir au nom de la religion alors qu'ils se préoccupaient bien davantage du trafic de drogue. Certains s'autoproclamaient « émirs », d'autres « imams », ils prétendaient faire la loi, pillaient les pays et faisaient fuir les touristes. La secte propageait le malheur sur un pays où musulmans, chrétiens et juifs vivaient en bonne intelligence. [...]

Un jour, sa mère apprend que la grand-mère de la petite, qui habitait en dehors de la cité, à l'orée d'un bois, était malade. Elle avait attrapé froid, disait-on. Un messenger était venu en informer la famille. Mais la mère, qui avait une mauvaise chute dans l'escalier, était alors dans l'incapacité de se déplacer. Elle chargea donc Soukaïna de porter à sa grand-mère des crêpes au beurre, un pot de gelée royale et un médicament contre le refroidissement. Elle lui dit : « Ma fille adorée, tu apporteras tout cela à ta grand-mère, puis tu reviendras aussitôt à la maison. Ne parle à personne en chemin, tiens-toi sur tes gardes et, surtout, ne t'attarde pas. »

Soukaïna lui fit remarquer qu'elle n'avait pas de burqua pour sortir, et que les affreux barbus pourraient trouver là un prétexte pour s'en prendre à elle. La mère s'empara alors d'un drap rouge et enroula sa fille dedans. Ainsi enveloppée

de la tête aux pieds dans cette burqua de fortune, l'enfant s'en fut chez sa grand-mère.

Soukaïna ne voyait que d'un œil, l'autre étant caché par un ban de la burqua. C'est ainsi que les femmes devaient se couvrir pour ne pas s'attirer les foudres des horribles barbus. Elle marchait donc en regardant par terre et priait Dieu pour qu'il fit en sorte qu'elle échappât aux contrôles car les barbues occupaient la ville après avoir mis en échec les troupes de police et de gendarmerie. Ils quadrillaient désormais le pays, dressaient leurs lois et semaient la terreur. L'argent de la drogue leur avait permis de se procurer des armes et de s'assurer des moyens de communication efficaces. Les gens de l'ancien régime s'étaient exilés, abandonnant le pays et son peuple à ces bandes de criminels. Soukaïna traversa la ville sans se faire remarquer. Elle était si menue que personne ne fit attention à cette petite chose rouge.

Mais lorsqu'elle parvint à l'orée du bois qui menait vers la maison de sa grand-mère, un jeune barbu, hirsute, et entreprenant, lui barra le chemin : « Oh là ! Où va-t-on comme ça ? Et pourquoi ce déguisement ? Ne sais-tu pas que le rouge est la couleur de la révolte ? Serais-tu une rebelle opposée à notre belle révolution ? »

Soukaïna fit mine de ne rien comprendre et se mit à pleurer. Curieusement, le grand type tout maigre fut touché par ces larmes : « Mais petite, ne pleure pas, dis-moi où tu vas et je t'aiderai. Car ici, vois-tu, dans cette forêt, il y a des loups méchants, très méchants même, et qui aiment la chair fraîche ? Alors dis-moi où tu vas ?

- Je vais voir ma grand-mère malade, je lui apporte quelques crêpes, du miel et des médicaments.
- Où habite-t-elle ?
- Dans une maison verte à la sortie du bois. En fait, elle était bleue, mais les herbes l'ont envahie, et depuis on l'appelle « la maison verte ».
- Tu sais, on nous a appris à l'école coranique à toujours venir en aide aux personnes âgées, surtout quand elles sont malades. Il faut donc que je rende visite à ta grand-mère, c'est un devoir dicté par la foi. Si tu veux, je te devance, je t'avertis de ta visite, je suis sûr que ça sera lui fera plaisir. »



Soukaïna lui demanda : « Mais pourquoi tu portes une arme ?

- Tu veux parler de mon poignard ? Il est magnifique, c'est une pièce de musée, je l'ai hérité de mon grand-père, qui avait combattu les Anglais quand ils occupaient notre pays. Mais ce n'est pas une arme, on peut à peine couper le beurre avec.
- Oh ! Mais tu as aussi un fusil ! C'est pour ouvrir des pastèques ?
- Non ! Le fusil n'est pas armé. C'est juste pour faire peur.
- Mais tu as peur de qui ?
- Je n'ai pas peur, c'est moi qui dois faire peur aux voyous, ceux qui ne respectent pas les lois de notre religion bien-aimée, ceux qui traquent les jeunes filles qui répandent partout le vice et la débauche. Mais toi, tu n'as rien à craindre, tu es innocente, tu prends soin de ta grand-mère. C'est vraiment bien de se comporter comme ça, conformément aux recommandations de Dieu Tout-Puissant. »

Soukaïna s'efforça de paraître rassurée. Avant de la quitter ; la grande brute barbue lui tapota la joue, ce qui fait tomber la burqua et dévoila ses jolies formes. La brute la regarda de ses yeux rouges et exorbités, puis fit un geste pour s'approcher d'elle, Soukaïna recula alors, remit sa burqua en place et dit à l'homme de s'éloigner. Le ton était ferme, pas vraiment celui d'une jeune fille apeurée. L'homme s'élança alors comme une flèche et disparut dans le bois. [...]

Telle une furie, l'homme entra par la fenêtre, se précipita sur la vieille dame et la poignarda sauvagement. Elle eut juste le temps de prononcer la formule attestant qu'il n'y a qu'un Dieu et que Muhammad est son prophète. La brute n'eut pas de mal à dissimuler le corps de la grand-mère dans une couverture et à le glisser sous le lit avant de prendre place, vaguement déguisé, là où la vieille femme reposait quelques minutes auparavant.

Soukaïna eut le pressentiment que quelque chose de mauvais venait d'avoir lieu. C'était un sentiment qu'elle connaissait bien, son cœur l'informait fidèlement de certains événements. Elle s'arrêta net devant la porte, tendit l'oreille, mais n'entendit rien. Elle appela alors sa grand-mère. Pas de réponse. Elle frappa à la porte et cria : « Grand-mère ! Grand-mère, tu es là ? »

Le barbu répondit d'une voix grave et chevrotante : « Oui, je suis là, ma petite-fille, la clé se trouve dans le bol en terre cuite. »

Elle entra lentement et sentit une drôle d'odeur : « C'est quoi, cette odeur, grand-mère ?

- Oh, ma petite fille, le voisin a égorgé un mouton pour la naissance de son garçon, ça pue le sang...

En s'approchant, Soukaïna comprit que le barbu s'était déguisé et qu'il a pris la place de sa grand-mère. Son sang ne fit qu'un tour, elle faillit s'évanouir, mais quelque chose de fort en elle l'en empêcha. Surtout ne pas éveiller les soupçons. Alors, elle dit d'une petite voix :

« Mais, grand-mère, il ne faut pas que je m'approche de toi, je vais attraper tes microbes ! Je vais rester un peu loin du lit.

- Très bien. Mais je voudrais que tu me donnes ce que tu m'as apporté.
- Oui, grand-mère, laisse-moi le temps d'enlever ma burqua et je m'occupe de toi. »

Elle entra dans la cuisine et éclata en sanglot. Elle se mit en quête d'un grand couteau pour se défendre, mais il n'y en avait pas. Elle se ressaisit et dit :

« Oh, grand-mère, veux-tu me raconter l'histoire du loup végétarien ? »

A ce moment, le barbu, qui n'en pouvait plus, se souleva comme un tigre et sauta sur Soukaïna, qui l'évita de justesse. Il retomba sur le coin de la table.

Alors commença une terrible lutte. Soukaïna, plus légère, plus souple, sautait d'un endroit à un autre, esquivant les bras tendus du barbu qui hurlait de rage :

« Ah, tu crois que tu vas t'échapper ! Dieu a raison de nous mettre en garde contre la capacité de nuisance des femmes, tu vas voir, espèce de sale petite gosse, tu verras quand tu seras soumise à ma volonté. »

Elle ne répondit pas, continuant de courir en tous sens et de balancer tout ce qu'elle trouvait derrière elle afin de multiplier les obstacles dans sa course. Elle était maintenant accrochée en haut d'une poutre. Il eut fallu une échelle pour l'atteindre. Impossible, là elle était hors du danger. C'est ainsi que Soukaïna, sûre

d'elle et de sa position, reprit ses moqueries : « Tu te dis musulman ! Pauvre Islam ! Tu n'es pas digne d'entrer dans cette religion. »

Le barbu tira une table, y déposa un tabouret bancal et essaya de monter dessus. Mais, il se flanqua par terre. Du sang commença à s'écouler, car en tombant, il avait fait pénétrer son poignard dans son flanc. Peut-être le foie était-il touché ? Il pleurait de douleur, se trainait par terre et suppliait qu'on vînt à son secours. Son état, pourtant, ne l'empêchait pas de proférer des menaces : « tu verras ce que je te ferai ; tu regretteras le jour de ta naissance, fille de Satan. »

Soukaïna descendit tranquillement de la poutre, parvint à lui attacher les pieds et sortit pour appeler de l'aide. Il y avait là des voisins, des chasseurs qui étaient en train d'astiquer leurs armes. Soukaïna leur raconta qu'elle venait de réussir à maîtriser l'assassin de sa grand-mère. Ils eurent vraiment peine à la croire : « Toi, si menue, si jeune, tu as réussi à arrêter un criminel ?

- Oui, disons que j'ai eu de la chance. Mais il faut maintenant appeler la police.
- Mais ma pauvre, tu crois que la police va se déplacer ?
- C'est l'occasion pour elle de montrer qu'elle peut faire quelque chose, car il s'agit d'un de ces Hypocrites, de ces barbus qui empoisonnent notre vie. »

Les hommes se précipitèrent à l'intérieur de la maison verte. Le barbu gisait dans son sang, il agonisait tout en continuant d'insulter Soukaïna. La police finit par arriver. Son chef était fort satisfait de mettre aux arrêts une telle brute, qui avoua aussitôt son crime : « Dieu m'a puni, je me suis donné un coup moi-même avec mon poignard ... c'est une punition divine ... »

L'ambulance fut retardée à cause des barrages dressés par les Hypocrites. Quand elle arriva, il était trop tard ; le barbu avait rendu l'âme. Le chef de la police tint à raccompagner Soukaïna chez elle et présenta ses condoléances à sa mère, tout en la félicitant d'avoir une fille si intelligente et forte.

Tahar Ben Jellon, *Mes contes de Perrault*, 2014

## Questionnaire du texte

### I) Approche paratextuelle

1. Etudiez les éléments paratextuels de cet extrait.
2. Donnez quelques hypothèses de sens

### II) Approche textuelle

	<b>Du ..... à.....</b>	<b>Contenu</b>
<b>La situation Initiale</b>		
<b>L'élément perturbateur</b>		
<b>Péripéties</b>		
<b>La résolution</b>		
<b>La situation Finale</b>		

### III) Réaction : dégagez la morale de ce conte

## Texte 14

### *La chèvre de Monsieur Seguin*

M. Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres.

Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait. Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'était, paraît-il, des chèvres indépendantes, voulant à tout prix le grand air et la liberté.

Le brave M. Seguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était consterné. Il disait :

— Les chèvres s'ennuient chez moi, je n'en garderai pas une.

Cependant il ne se découragea pas, et, après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième ; seulement, cette fois, il eut soin de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habitât mieux à demeurer chez lui.

Ah ! qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin ! qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa petite barbe, ses sabots noirs et luisants, ses petites cornes et ses longs poils blancs ! et puis, elle était docile, elle se laissait traire sans bouger. Un amour de petite chèvre...

M. Seguin mit sa nouvelle chèvre derrière sa maison, dans un clos entouré d'aubépine. Il l'attacha à un pieu, au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde, et de temps en temps il venait voir si elle était bien. La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi.

— Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi !

M. Seguin se trompait, sa chèvre s'ennuya.

Un jour, elle se dit en regardant la montagne :

— Comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite corde qui vous écorche le cou !... C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos !... Les chèvres, il leur faut du large.

À partir de ce moment, l'herbe du clos parut bien fade à la petite chèvre de Monsieur Seguin. Puis, elle s'ennuya. Elle maigrit et son lait se fit rare. Toute la journée, elle tirait sur sa corde, la tête tournée du côté de la montagne, en faisant *Mê* !... tristement.

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était... Un matin, la chèvre lui dit :

— Écoutez, monsieur Seguin, je m'ennuie chez vous, laissez-moi aller dans la montagne.

— Ah ! mon Dieu !... Elle aussi ! cria M. Seguin stupéfait, et il lui dit :

— Comment Blanquette, tu veux me quitter !

Et Blanquette répondit :

— Oui, monsieur Seguin.

— Est-ce que l'herbe te manque ici ?

— Oh ! non ! monsieur Seguin.

— Ta corde est peut-être trop courte, veux-tu que je l'allonge ?

— Ce n'est pas la peine, monsieur Seguin.

— Alors, qu'est-ce qu'il te faut ! qu'est-ce que tu veux ?

— Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin.

— Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?...

— Je lui donnerai des coups de corne, monsieur Seguin.

— Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des chèvres avec des cornes bien plus grandes que les tiennes... Tu sais bien, la pauvre vieille Renaude qui était ici l'an dernier ? une chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit... puis, le matin, le loup l'a mangée.

— Pauvre Renaude !... Ça ne fait rien, monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne.

— Mais ce n'est pas vrai !... dit M. Seguin ; mais qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres ? Encore une que le loup va me manger... Eh bien, non... je te sauverai malgré toi ! je vais t'enfermer dans l'étable, et tu y resteras toujours.

Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour. Malheureusement, il avait oublié la fenêtre, et à peine eut-il le dos tourné, que la petite s'en alla...

La petite chèvre était heureuse. Plus de corde, plus de pieu... rien qui l'empêchât de gambader, de brouter comme elle voulait... et de l'herbe, il y en avait jusque par-dessus ses cornes !... Et quelle herbe ! Savoureuse, fine, faite de mille plantes... C'était bien autre chose que le gazon du clos. Et les fleurs !... des bleues, des rouges, il y en avait partout.

La petite chèvre n'avait peur de rien. Elle franchissait d'un saut de grands torrents qui l'éclaboussaient au passage. Alors, toute ruisselante, elle allait s'étendre sur une roche plate et se faisait sécher par le soleil... Une fois, s'avançant au bord d'un plateau, elle aperçu en bas, tout en bas dans la plaine, la maison de M. Seguin avec le clos derrière. Cela la fit rire aux larmes.

— Que c'est petit ! dit-elle ; comment ai-je pu tenir là dedans ?

Pauvre petite chèvre ! de se voir si haut perchée, elle se croyait au moins aussi grande que le monde...

En somme, ce fut une bonne journée pour la chèvre de M. Seguin.

Tout à coup le vent devint plus frais. La montagne devint violette ; c'était le soir...

— Déjà ! dit la petite chèvre ; et elle s'arrêta fort étonnée.

En bas, les champs étaient dans la brume. Le clos de M. Seguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait, et se sentit toute triste... Elle tressaillit... puis ce fut un hurlement dans la montagne :

— Hou ! hou !

Elle pensa au loup ; de tout le jour la folle n'y avait pas pensé... Au même moment une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon M. Seguin qui tentait un dernier effort.

— Hou ! hou !... faisait le loup.

— Reviens ! reviens !... criait la trompe.

La petite chèvre eut envie de revenir ; mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pouvait plus se faire à cette vie, et qu'il valait mieux rester.

La trompe ne sonnait plus...

La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient... C'était le loup.

Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas ; seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment.

— Ha ! ha ! la petite chèvre de M. Seguin ! et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines.



La petite chèvre se sentit perdue... Un moment en se rappelant l'histoire de la vieille Renaude, qui s'était battue toute la nuit pour être mangée le matin, elle se dit qu'il vaudrait peut-être mieux se laisser manger tout de suite ; puis, s'étant ravisée, elle tomba en garde, la tête basse et les cornes en avant. Non pas qu'elle eût l'espoir de tuer le loup, — les chèvres ne tuent pas les loups, — mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude...

Alors le monstre s'avança...

Ah ! la brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chère herbe ; puis elle retournait au combat, la bouche pleine... Cela dura toute la nuit. De temps en temps la chèvre de M. Seguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair, et elle se disait :

— Oh ! pourvu que je tienne jusqu'à l'aube...

L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. la petite chèvre redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents... Une lueur pâle parut dans l'horizon... On entendit le chant du coq.

— Enfin ! dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang...

Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea

Alphonse Daudet , *Lettres de mon moulin*, 2005

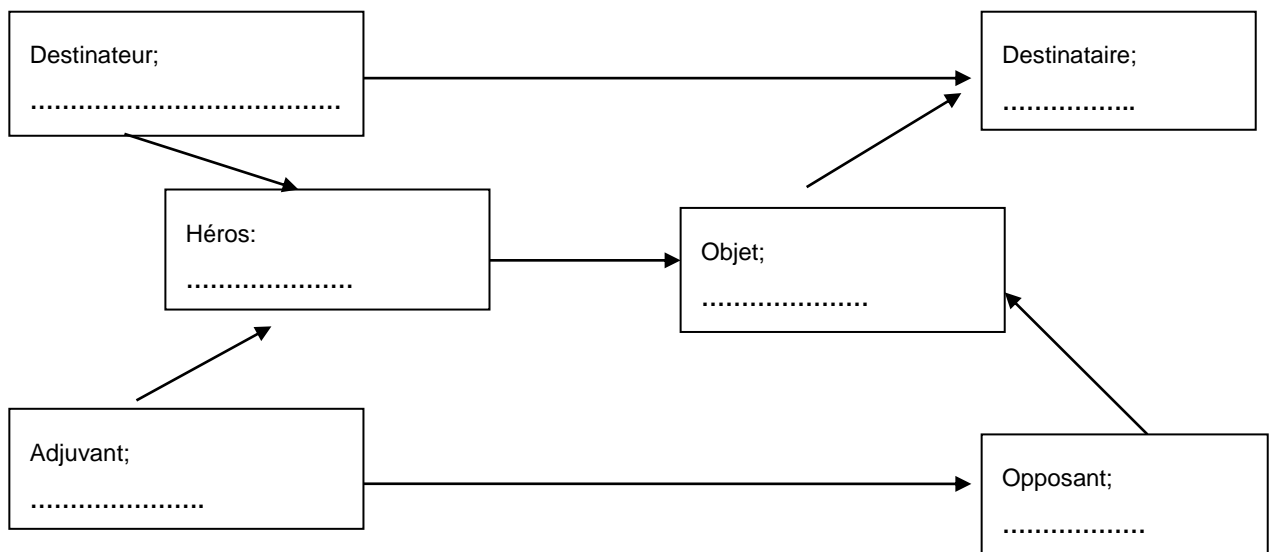
## Questionnaire du texte

### I) Approche paratextuelle

1. Faites une étude paratextuelle de ce texte.
2. Donnez quelques hypothèses de sens.

### II) Approche textuelle

1. Dégagez les caractéristiques de ce conte
2. Dégagez le schéma actanciel du texte.



- I) **Réaction :** Dégagez la morale de ce texte.

## Texte 15

### *La Belle au Bois dormant*

Il était une fois un roi et une reine qui étaient si fâchés de n'avoir point d'enfants, si fâchés qu'on ne saurait dire. Ils allèrent à toutes les eaux du monde, vœux, pèlerinages, menues dévotions, tout fut mis en œuvre, et rien n'y faisait. Enfin pourtant la reine devint grosse et accoucha d'une fille : on fit un beau baptême ; on donna pour marraines à la petite princesse toutes les fées qu'on pût trouver dans le pays (il s'en trouva sept), afin que chacune d'elles lui faisant un don, comme c'était la coutume des fées en ce temps-là, la princesse eût par ce moyen toutes les perfections imaginables.

Après les cérémonies du baptême, toute la compagnie revint au palais du roi où il y avait un grand festin pour les fées. On mit devant chacune d'elles un couvert magnifique, avec un étui d'or massif où il y avait une cuiller, une fourchette, et un couteau de fin or, garni de diamants et de rubis. Mais comme chacun prenait sa place à table, on vit entrer une vieille fée, qu'on n'avait point priée, parce qu'il y avait plus de cinquante ans qu'elle n'était sortie d'une tour, et qu'on la croyait morte ou enchantée. Le roi lui fit donner un couvert ; mais il n'y eut pas moyen de lui donner un étui d'or massif comme aux autres, parce que l'on n'en avait fait faire que sept pour les sept fées. La vieille crut qu'on la méprisait, et grommela quelques menaces entre ses dents. Une des jeunes fées, qui se trouva auprès d'elle l'entendit ; et jugeant qu'elle pourrait donner quelque fâcheux don à la petite princesse, alla, dès qu'on fut sorti de table se cacher derrière la tapisserie afin de parler la dernière, et de pouvoir réparer, autant qu'il lui serait possible, le mal que la vieille aurait fait.

Cependant les fées commencèrent à faire leurs dons à la princesse. La plus jeune lui donna pour don qu'elle serait la plus belle personne du monde ; celle d'après, qu'elle aurait de l'esprit comme un ange ; la troisième, qu'elle aurait une grâce admirable à tout ce qu'elle ferait ; la quatrième, qu'elle danserait parfaitement bien ; la cinquième, qu'elle chanterait comme un rossignol ; la sixième, qu'elle jouerait de toutes sortes d'instruments dans la dernière perfection. Le rang de la vieille fée étant venu, elle dit, en branlant la tête encore plus de dépit

que de vieillesse, que la princesse se percerait la main d'un fuseau, et qu'elle en mourrait.

Ce terrible don fit frémir toute la compagnie, et il n'y eût personne qui ne pleurât. Dans ce moment la jeune fée sortit de derrière la tapisserie, et dit tout haut ces paroles :

– Rassurez-vous, roi et reine, votre fille n'en mourra pas ; il est vrai que je n'ai pas assez de puissance pour défaire entièrement ce que mon ancienne a fait. La princesse se percera la main d'un fuseau ; mais au lieu d'en mourir, elle tombera seulement dans un profond sommeil qui durera cent ans, au bout desquels le fils d'un roi viendra la réveiller.

Le roi, pour tâcher d'éviter le malheur annoncé par la vieille, fit publier aussitôt un édit, par lequel il défendait à toutes personnes de filer au fuseau, ni d'avoir des fuseaux chez soi, sur peine de la vie.

Au bout de quinze ou seize ans, le roi et la reine étant allés à une de leurs maisons de plaisance, il arriva que la jeune princesse courant un jour dans le château, et montant de chambre en chambre, alla jusqu'au haut d'un donjon dans un petit galetas, où une bonne vieille était seule à filer sa quenouille. Cette bonne femme n'avait point ouï parler des défenses que le roi avait faites de filer au fuseau.

– Que faites-vous là, ma bonne femme ? dit la princesse.

– Je file, ma belle enfant, lui répondit la vieille qui ne la connaissait pas.

– Ah ! que cela est joli, reprit la princesse, comment faites-vous ? donnez-moi que je voie si j'en ferais bien autant.

Elle n'eut pas plus tôt pris le fuseau, que comme elle était fort vive, un peu étourdie, et que d'ailleurs l'arrêt des fées l'ordonnait ainsi, elle s'en perça la main, et tomba évanouie.

La bonne vieille, bien embarrassée, crie au secours : on vient de tous côtés, on jette de l'eau au visage de la princesse, on la délace, on lui frappe dans les mains, on lui frotte les tempes avec de l'eau de la reine de Hongrie ; mais rien ne la faisait revenir.

Alors le roi, qui était monté au bruit, se souvint de la prédiction des fées, et jugeant bien qu'il fallait que cela arrivât, puisque les fées l'avaient dit, fit mettre la princesse dans le plus bel appartement du palais, sur un lit en broderie d'or et d'argent. On eût dit un ange, tant elle était belle ; car son évanouissement n'avait pas ôté les couleurs vives de son teint : ses joues étaient incarnates, et ses lèvres comme du corail ; elle avait seulement les yeux fermés, mais on l'entendait respirer doucement, ce qui faisait voir qu'elle n'était pas morte.

Le roi ordonna qu'on la laissât dormir en repos, jusqu'à ce que son heure de se réveiller fût venue. La bonne fée qui lui avait sauvé la vie en la condamnant à dormir cent ans, était dans le royaume de Mataquin, à douze mille lieues de là, lorsque l'accident arriva à la princesse ; mais elle en fut avertie en un instant par un petit nain, qui avait des bottes de sept lieues (c'était des bottes avec lesquelles on faisait sept lieues d'une seule enjambée). La fée partit aussitôt, et on la vit au bout d'une heure arriver dans un chariot tout de feu, traîné par des dragons. Le roi lui alla présenter la main à la descente du chariot. Elle approuva tout ce qu'il avait fait ; mais comme elle était grandement prévoyante, elle pensa que quand la princesse viendrait à se réveiller, elle serait bien embarrassée toute seule dans ce vieux château : voici ce qu'elle fit.

Elle toucha de sa baguette tout ce qui était dans ce château (hors le roi et la reine), gouvernantes, filles d'honneur, femmes de chambre, gentilshommes, officiers, maîtres d'hôtel, cuisiniers, marmitons, galopins, gardes, suisses, pages, valets de pied ; elle toucha aussi tous les chevaux qui étaient dans les écuries, avec les palefreniers, les gros mâtins de basse-cour, et la petite Pouffe, petite chienne de la princesse, qui était auprès d'elle sur son lit. Dès qu'elle les eut touchés, ils s'endormirent tous, pour ne se réveiller qu'en même temps que leur maîtresse, afin d'être tout prêts à la servir quand elle en aurait besoin. Les broches mêmes, qui étaient au feu, toutes pleines de perdrix et de faisans, s'endormirent, et le feu aussi. Tout cela se fit en un moment ; les fées n'étaient pas longues à leur besogne.

Alors le roi et la reine, après avoir baisé leur chère enfant sans qu'elle s'éveillât, sortirent du château, et firent publier des défenses à qui que ce soit d'en approcher. Ces défenses n'étaient pas nécessaires ; car il poussa, dans un quart d'heure, tout autour du parc, une si grande quantité de grands arbres et de petits,

de ronces et d'épines entrelacées les unes dans les autres, que bête ni homme n'y aurait pu passer ; en sorte qu'on ne voyait plus que le haut des tours du château, encore n'était-ce que de bien loin. On ne douta point que la fée n'eût fait là encore un tour de son métier, afin que la princesse, pendant qu'elle dormirait, n'eût rien à craindre des curieux.

Au bout de cent ans, le fils du roi qui régnait alors, et qui était d'une autre famille que la princesse endormie, étant allé à la chasse de ce côté-là, demanda ce que c'était que des tours qu'il voyait au-dessus d'un grand bois fort épais. Chacun lui répondit selon qu'il en avait ouï parler. Les uns disaient que c'était un vieux château où il revenait des esprits ; les autres, que tous les sorciers de la contrée y faisaient leur sabbat. La plus commune opinion était qu'un ogre y demeurait, et que là il emportait tous les enfants qu'il pouvait attraper, pour les pouvoir manger à son aise, et sans qu'on le pût suivre, ayant seul le pouvoir de se faire un passage au travers du bois.

Le prince ne savait qu'en croire, lorsqu'un vieux paysan prit la parole, et lui dit :

– Mon prince, il y a plus de cinquante ans que j'ai ouï dire à mon père qu'il y avait dans ce château une princesse, la plus belle qu'on eût su voir ; qu'elle y devait dormir cent ans et qu'elle serait réveillée par le fils d'un roi, à qui elle était réservée.

Le jeune prince, à ce discours, se sentit tout de feu ; il crut sans balancer qu'il mettrait fin à une si belle aventure ; et poussé par l'amour et par la gloire, il résolut de voir sur-le-champ ce qui en était. À peine s'avança-t-il vers le bois, que tous ces grands arbres, ces ronces et ces épines s'écartèrent d'elles-mêmes pour le laisser passer. Il marcha vers le château, qu'il voyait au bout d'une grande avenue où il entra ; et, ce qui le surprit un peu, il vit que personne de ses gens ne l'avait pu suivre, parce que les arbres s'étaient rapprochés dès qu'il avait été passé. Il ne laissa pas de continuer son chemin : un prince jeune et amoureux est toujours vaillant. Il entra dans une grande avant-cour où tout ce qu'il vit d'abord était capable de le glacer de crainte. C'était un silence affreux : l'image de la mort s'y présentait partout, et ce n'était que des corps étendus d'hommes et d'animaux, qui paraissaient morts. Il reconnut pourtant bien, au nez bourgeonné et à la face

vermeille des suisses, qu'ils n'étaient qu'endormis, et leurs tasses où il y avait encore quelques gouttes de vin, montraient assez qu'ils s'étaient endormis en buvant.

Il passa une grande cour pavée de marbre ; il monta l'escalier, il entra dans la salle des gardes qui étaient rangés en haie, la carabine sur l'épaule, et ronflants de leur mieux. Il traversa plusieurs chambres pleines de gentilshommes et de dames, dormant tous, les uns debout, les autres assis. Il entra dans une chambre toute dorée, et il vit sur un lit, dont les rideaux étaient ouverts de tous côtés, le plus beau spectacle qu'il eût jamais vu : une princesse qui paraissait avoir quinze ou seize ans, et dont l'éclat resplendissant avait quelque chose de lumineux et de divin. Il s'approcha en tremblant et en admirant et se mit à genoux auprès d'elle.

Alors, comme la fin de l'enchantement était venue, la princesse s'éveilla ; et le regardant avec des yeux plus tendres qu'une première vue ne semblait le permettre : Est-ce vous, mon prince ? lui dit-elle, vous vous êtes bien fait attendre.

Le prince, charmé de ces paroles, et plus encore de la manière dont elles étaient dites, ne savait comment lui témoigner sa joie et sa reconnaissance ; il l'assura qu'il l'aimait plus que lui-même. Ses discours furent mal rangés, ils en plurent davantage ; peu d'éloquence, beaucoup d'amour. Il était plus embarrassé qu'elle, et l'on ne doit pas s'en étonner ; elle avait eu le temps de songer à ce qu'elle aurait à lui dire, car il y a apparence (l'histoire n'en dit pourtant rien) que la bonne fée, pendant un si long sommeil, lui avait procuré le plaisir des songes agréables. Enfin il y avait quatre heures qu'ils se parlaient, et ils ne s'étaient pas encore dit la moitié des choses qu'ils avaient à se dire.

Cependant tout le palais s'était réveillé avec la princesse ; chacun songeait à faire sa charge, et comme ils n'étaient pas tous amoureux, ils mouraient de faim ; la dame d'honneur, pressée comme les autres, s'impatienta, et dit tout haut à la princesse que la viande était servie. Le prince aida la princesse à se lever ; elle était tout habillée et fort magnifiquement, mais il se garda bien de lui dire qu'elle était habillée comme sa mère-grand, et qu'elle avait un collet monté ; elle n'en était pas moins belle.

Ils passèrent dans un salon de miroirs, et y soupèrent, servis par les officiers de la princesse. Les violons et les hautbois jouèrent de vieilles pièces,

mais excellentes, quoiqu'il y eût près de cent ans qu'on ne les jouât plus ; et après souper, sans perdre de temps, le grand aumônier les maria dans la chapelle du château, et la dame d'honneur leur tira le rideau : ils dormirent peu, la princesse n'en avait pas grand besoin, et le prince la quitta dès le matin pour retourner à la ville, où son père devait être en peine de lui.

Le prince lui dit qu'en chassant il s'était perdu dans la forêt, et qu'il avait couché dans la hutte d'un charbonnier, qui lui avait fait manger du pain noir et du fromage. Le roi son père, qui était un bonhomme, le crut ; mais sa mère n'en fut pas bien persuadée, et voyant qu'il allait presque tous les jours à la chasse, et qu'il avait toujours une raison en main pour s'excuser, quand il avait couché deux ou trois nuits dehors, elle ne douta plus qu'il n'eût quelque amourette ; car il vécut avec la princesse plus de deux ans entiers, et en eut deux enfants, dont le premier, qui fut une fille, fut nommée *Aurore*, et le second un fils qu'on nomma *Jour*, parce qu'il paraissait encore plus beau que sa sœur.

La reine dit plusieurs fois à son fils, pour le faire expliquer, qu'il fallait se contenter dans la vie ; mais il n'osa jamais se fier à elle de son secret : il la craignait quoiqu'il l'aimât, car elle était de race ogresse, et le roi ne l'avait épousée qu'à cause de ses grands biens. On disait même tout bas à la cour qu'elle avait les inclinations des ogres et qu'en voyant passer de petits enfants, elle avait toutes les peines du monde à se retenir de se jeter sur eux ; ainsi le prince ne voulut jamais rien dire.

Mais quand le roi fut mort, ce qui arriva au bout de deux ans, et qu'il se vit le maître, il déclara publiquement son mariage, et alla en grande cérémonie quérir la reine sa femme dans son château. On lui fit une entrée magnifique dans la ville capitale, où elle entra au milieu de ses deux enfants.

Quelque temps après le roi alla faire la guerre à l'empereur Cantalabutte son voisin. Il laissa la régence du royaume à la reine sa mère, et lui recommanda fort sa femme et ses enfants : il devait être à la guerre tout l'été, et dès qu'il fut parti, la reine mère envoya sa bru et ses enfants à une maison de campagne dans les bois, pour pouvoir plus aisément assouvir son horrible envie. Elle y alla quelques jours après, et dit un soir à son maître d'hôtel :

– Je veux manger demain à mon dîner la petite Aurore.



– Ah ! madame, dit le maître d’hôtel...

– Je le veux, dit la reine (et elle le dit d’un ton d’ogresse qui a envie de manger de la chair fraîche), et je la veux manger à la sauce Robert.

Ce pauvre homme voyant bien qu’il ne fallait pas se jouer à une ogresse, prit son grand couteau, et monta à la chambre de la petite Aurore : elle avait pour lors quatre ans et vint en sautant et en riant se jeter à son cou, et lui demander du bonbon. Il se mit à pleurer : le couteau lui tomba des mains, et il alla dans la basse-cour couper la gorge à un petit agneau, et lui fit une si bonne sauce, que sa maîtresse l’assura qu’elle n’avait jamais rien mangé de si bon. Il avait emporté en même temps la petite Aurore, et l’avait donnée à sa femme, pour la cacher dans le logement qu’elle avait au fond de la basse-cour.

Huit jours après, la méchante reine dit à son maître d’hôtel : Je veux manger à mon souper le petit Jour.

Il ne répliqua pas, résolu de la tromper comme l’autre fois ; il alla chercher le petit Jour, et le trouva avec un petit fleuret à la main, dont il faisait des armes avec un gros singe ; il n’avait pourtant que trois ans. Il le porta à sa femme qui le cacha avec la petite Aurore, et donna à la place du petit Jour un petit chevreau fort tendre, que l’ogresse trouva admirablement bon.

Cela était fort bien allé jusque-là ; mais un soir cette méchante reine dit au maître d’hôtel : Je veux manger la reine à la même sauce que ses enfants.

Ce fut alors que le pauvre maître d’hôtel désespéra de la pouvoir encore tromper. La jeune reine avait vingt ans passés, sans compter les cent ans qu’elle avait dormi : sa peau était un peu dure, quoique belle et blanche ; et le moyen de trouver, dans la ménagerie, une bête aussi dure que cela ? Il prit la résolution, pour sauver sa vie, de couper la gorge à la reine, et monta dans sa chambre, dans l’intention de n’en pas faire à deux fois ; il s’excitait à la fureur, et entra, le poignard à la main, dans la chambre de la jeune reine. Il ne voulut pourtant point la surprendre et il lui dit avec beaucoup de respect l’ordre qu’il avait reçu de la reine mère.

– Faites votre devoir, lui dit-elle, en lui tendant le col, exécutez l’ordre qu’on vous a donné ; j’irai revoir mes enfants, mes pauvres enfants que j’ai tant aimés.

Elle les croyait morts, depuis qu'on les avait enlevés sans lui rien dire.

– Non, non, madame, lui répondit le pauvre maître d'hôtel tout attendri, vous ne mourrez point, et vous ne laisserez pas d'aller revoir vos enfants ; mais ce sera chez moi où je les ai cachés, et je tromperai encore la reine en lui faisant manger une jeune biche en votre place.

Il la mena aussitôt à sa chambre, où la laissant embrasser ses enfants et pleurer avec eux, il alla accommoder une biche, que la reine mangea à son souper, avec le même appétit que si c'eût été la jeune reine ; elle était bien contente de sa cruauté, et elle se préparait à dire au roi, à son retour, que les loups enragés avaient mangé la reine sa femme et ses deux enfants.

Un soir qu'elle rôdait à son ordinaire dans les cours et basses-cours du château pour y halener quelque viande fraîche, elle entendit dans une salle basse le petit Jour qui pleurait, parce que la reine sa mère le voulait faire fouetter, à cause qu'il avait été méchant ; et elle entendit aussi la petite Aurore qui demandait pardon pour son frère. L'ogresse reconnut la voix de la reine et de ses enfants, et furieuse d'avoir été trompée, elle commanda, dès le lendemain au matin, avec une voix épouvantable qui faisait trembler tout le monde, qu'on apportât au milieu de la cour une grande cuve, qu'elle fit remplir de crapauds, de vipères, de couleuvres et de serpents, pour y faire jeter la reine et ses enfants, le maître d'hôtel, sa femme et sa servante : elle avait donné l'ordre de les amener les mains liées derrière le dos.

Ils étaient là, et les bourreaux se préparaient à les jeter dans la cuve, lorsque le roi, qu'on n'attendait pas si tôt, entra dans la cour à cheval ; il était venu en poste, et demanda tout étonné ce que voulait dire cet horrible spectacle. Personne n'osait l'en instruire, quand l'ogresse, enragée de voir ce qu'elle voyait, se jeta elle-même la tête la première dans la cuve, et fut dévorée en un instant par les vilaines bêtes qu'elle y avait fait mettre. Le roi ne laissa pas d'en être fâché : elle était sa mère ; mais il s'en consola bientôt avec sa belle femme et ses enfants.

Charles Perrault, *contes de ma mère l'oye*, 2016

## Texte 16

### *La petite marchande d'allumettes*

Il faisait affreusement froid ; il neigeait et commençait à faire sombre ; c'était le dernier soir de l'année, la veille du jour de l'An. Par ce froid et dans cette demi-obscurité, une petite fille marchait dans la rue tête nue, pieds nus ; oh, elle avait bien eu des pantoufles aux pieds, lorsqu'elle était sortie de chez elle, mais à quoi bon ! C'étaient de très grandes pantoufles, sa mère les avait mises en dernier lieu, tant elles étaient grandes, et la petite les avait perdues en se dépêchant de traverser très vite une place. L'une des pantoufles fut impossible à retrouver, et un garçon courait avec l'autre disant qu'elle pourrait lui servir de berceau, quant il aurait des enfants.

La petite fille marchait donc avec ses petits pieds nus qui étaient rouge et bleu de froid ; elle gardait dans ses poches, sous sa vieille pèlerine, une bonne quantité d'allumettes soufrées et en tenait un paquet à la main en marchant ; de toute la journée personne ne lui en avait acheté ; personne ne lui avait donné le moindre sou. Elle avait faim, elle était gelée, elle avait un aspect lamentable, la pauvre petite ! Les flocons de neige tombaient sur ses cheveux dorés, mais elle ne pensait pas à cette parure. A toutes les fenêtres brillaient les lumières et une délicieuse odeur d'oie rôtie se répandait dans la rue ; car c'était la veille du jour de l'An, et ça, elle y pensait.

Dans un angle entre deux maisons dont l'une avançait un peu plus que l'autre dans la rue, elle s'assit et se blottit ; mais elle avait encore plus froid et n'osait plus rentrer chez elle, car elle n'avait pas vendu d'allumettes, pas gagné un sou. Son père la battrait, et il faisait froid aussi chez eux, on n'avait que le toit au-dessus et le vent sifflait jusqu'à l'intérieur de la maison, malgré la paille et les chiffons qui bouchaient les plus grosses fissures. Ses petites mains étaient presque mortes de froid. Oh, comme une allumette aurait pu faire du bien. Si elle osait en tirer rien qu'une du paquet, la frotter contre le mur et se réchauffer les doigts. Elle en tire une, pfutt ! Comme le feu jaillit, comme elle brûla ! Ce fut une flamme chaude et claire, comme une petite lumière qu'elle entoura de sa main ; c'était une drôle de lumière ! Il semblait à la petite fille qu'elle était assise devant un grand poêle de fer à boules de cuivre et tuyau de cuivre ; le feu brûlait délicieusement, il

réchauffait très bien. Non, que se passait-il?... La petite fille étendait déjà les pieds pour les réchauffer... quand la flamme s'éteignit. Le poêle disparut... la fillette resta avec un petit bout d'allumette brûlée à la main.

Une seconde fut frottée, brûla, éclaira, et aux endroits où sa lueur tombait sur le mur, celui-ci devenait transparent comme un voile ; la petite fille vit l'intérieur de la salle, où la table était mise, la nappe était d'une blancheur éclatante, couverte de porcelaine fine, l'oie rôtie fumait pleine de pruneaux et de pommes et, ce qui était encore plus magnifique, l'oie sauta du plat, marcha sur le parquet avec une fourchette et un couteau dans le dos et vint jusqu'à la pauvre petite. Alors, l'allumette s'éteignit, et l'on ne vit plus que l'épais mur gris.

Elle alluma une autre allumette. Elle se trouva alors assise dans un superbe arbre de Noël ; il était encore plus grand et plus paré que celui qu'elle avait vu par la porte vitrée chez le riche marchand, au dernier Noël ; des milliers de lumières brûlaient sur les branches vertes, et des images bariolées, comme celles qui ornent les fenêtres des boutiques, la regardaient. La petite fille étendit les mains en l'air... et l'allumette s'éteignit ; les multiples lumières de Noël montèrent de plus en plus haut, elle vit qu'elles étaient devenues des étoiles scintillantes, l'une d'elles fila et traça une longue raie lumineuse dans le ciel. En voilà une qui meurt, dit la petite, car sa vieille grand-mère, la seule personne qui avait été bonne pour elle, mais était morte maintenant, avait dit : « Quand une étoile tombe, une âme monte vers Dieu ».

Elle frotta encore une allumette contre le mur, et une lueur se répandit au milieu de laquelle elle vit sa vieille grand-mère, nette, lumineuse, douce et aimable.

- Grand-mère ! appela la petite. Oh, emmène-moi ! Je sais que tu seras partie lorsque l'allumette sera éteinte ; partie comme le poêle si chaud, la délicieuse oie rôtie et le grand arbre de Noël béni !...

Elle frotta en hâte tout le reste des allumettes qui étaient encore dans le paquet, elle voulait retenir sa bonne grand-mère. Et les allumettes brillèrent d'un tel éclat qu'il faisait plus clair qu'en plein jour. Jamais sa grand-mère n'avait été si belle, si grande ; elle enleva la petite fille sur son bras, et elles s'envolèrent

superbement, joyeusement, haut, très haut ; et là, pas de froid, ni de faim, ni d'inquiétude... elles étaient chez Dieu !

Et dans le coin de la maison, au froid matin, la petite fille était assise avec des joues roses et le sourire à la bouche...morte... gelée la dernière nuit de l'année morte elle aussi. Le matin du Nouvel An se leva sur le petit cadavre, assis près des allumettes soufrées, dont un paquet était presque entièrement brûlé. Elle a voulu se réchauffer, dit-on. Mais nul ne sut ce qu'elle avait vu de beau, et avec quelle splendeur elle et sa grand-mère étaient entrées dans la joie du Nouvel An !

Texte de Hans-Christian Andersen traduit du Danois par P. G. La Chesnais, 1999

### Questionnaire du groupe expérimental

7. Lisez les deux premiers paragraphes, puis complétez le tableau ci-dessous  
(3 pts)

Portrait physique de la fillette	Ses actions	Ses sentiments et impressions

8. A quel moment de la journée de l'année se déroule cette histoire ? Quelle est sa symbolique ? (2pts)
9. Relevez dans ce texte deux éléments qui renvoient au merveilleux ? (1 pt)
10. Relevez dans le texte des éléments qui renvoient à ce que la fillette vit réellement et à ce qu'elle imagine. (4 pts)

	Réalité	Rêve
1 <sup>ère</sup> allumette		
2 <sup>ème</sup> allumette		
3 <sup>ème</sup> allumette		
4 <sup>ème</sup> allumette		

9. A votre avis, Pourquoi l'auteur n'a-t-il pas donné un prénom à la jeune fille ? **(1,5 pts)**
10. Que ressentez-vous en lisant ce texte ? **(1,5 pts)**
11. D'après vous, quelles valeurs ce texte véhicule-t-il ? **(2 pts)**
12. Rédigez un court paragraphe dans lequel vous imaginez d'autres rêves de la petite marchande avec d'autres allumettes. Vous pouvez commencer ainsi : Elle frota une cinquième allumette. **(5 pts)**

## Questionnaire du groupe témoin

1. A quel genre appartient ce texte ? Justifiez votre réponse. (4 pts)
2. Lisez les deux premiers paragraphes, puis complétez le tableau (3 pts)

Portrait physique de la fillette	Ses actions	Ses sentiments et impressions

1. A quel moment de la journée de l'année se déroule cette histoire ? Justifiez votre réponse par des éléments relevés du texte. (1 pt)
2. Pourquoi la petite marchande n'a-t-elle pas osé rentrer chez elle ? (1 pt)
3. « Elle ne pensait pas à **cette parure**. ». De quelle parure s'agit-il ? (1 pt)
4. Relevez dans le texte des éléments qui renvoient à ce que la fillette vit réellement et à ce qu'elle imagine. (4 pts)

	Réalité	Rêve
1 <sup>ère</sup> allumette		
2 <sup>ème</sup> allumette		
3 <sup>ème</sup> allumette		
4 <sup>ème</sup> allumette		

1. Pourquoi la fille voit-elle une oie rôtie en allumant la deuxième allumette ? (1 pt)
2. Résumez le texte au quart de sa longueur. (5 pts)

## Texte 17

### *La cigale et la fourmi*

La Cigale, ayant chanté

Tout l'Eté,

Se trouva fort dépourvue

Quand la bise fut venue.

Pas un seul petit morceau

De mouche ou de vermisseau.

Elle alla crier famine

Chez la Fourmi sa voisine,

La priant de lui prêter

Quelque grain pour subsister

Jusqu'à la saison nouvelle.

Je vous paierai, lui dit-elle,

Avant l'Oût foi d'animal,

Intérêt et principal.

La Fourmi n'est pas prêteuse

C'est là son moindre défaut.

" Que faisiez-vous au temps chaud ?

Dit-elle à cette emprunteuse.

- Nuit et jour à tout venant

Je chantais, ne vous déplaise.

- Vous chantiez ? J'en suis fort aise.

Eh bien ! Dansez maintenant. "

Jean de La Fontaine, *Fable 1*, 2006

## Questionnaire du texte

### I. Approche paratextuelle

3. Etudiez les éléments paratextuels de cette fable.
4. Donnez quelques hypothèses de sens

### II. Approche textuelle



1. Complétez le tableau ci-dessous

Personnages	Actions	Dénouement

2. Ce récit est allégorique. Dites pourquoi ?

3. A quelle saison se déroule l’histoire ? Relevez dans la fable une expression qui justifie votre réponse.

4. Expliquez les expressions suivantes

a. *Être dépourvu* : .....

b. *Crier famine* : .....

c. *Subsister* : .....

d. *À tout venant* : .....

e. *Être fort aise* : .....

f. *Ne vous déplaie* : .....

5. Que veut dire l’auteur dans ce vers « c’est là son moindre défaut » ?

6. Identifiez les traits positifs et négatifs de chaque personnage

	La cigale	La fourmi
Traits positifs		
Traits négatifs		

7. Relevez dans la fable des éléments qui relèvent du merveilleux.

III. **Restitution** : Résumez en quelques phrases la morale de cette fable.

## Texte 18

### *LA CIGALE ET LA FOURMI*

La Cigale reine du hit-parade  
Gazouilla durant tout l'été  
Mais un jour ce fut la panade  
Et elle n'eut plus rien à becqueter.  
Quand se pointa l'horrible hiver  
Elle n'avait pas même un sandwich,  
À faire la manche dans l'courant d'air  
La pauvre se caillait les miches.  
La Fourmi qui était sa voisine  
Avait de tout, même du caviar.  
Malheureusement cette radine  
Lui offrit même pas un carambar.  
- Je vous paierai, dit la Cigale,  
J'ai du blé sur un compte en Suisse.  
L'autre lui dit: Z'aurez peau d'balle,  
Tout en grignotant une saucisse.  
Que faisiez-vous l'été dernier ?  
Je chantais sans penser au pèze.  
- Vous chantiez gratos, pauvre niaise  
Eh bien guinchez maintenant !

#### **Moralité :**

Si tu veux vivre de chansons  
Avec moins de bas que de hauts  
N'oublie jamais cette leçon :  
Il vaut mieux être imprésario

Pierre Perret, 1995

Texte 19

*LA CIGALE, LE TABAC ET LA FOURMI*

La cigale, ayant fumé  
Tout l'été,  
Se trouva fort dépourvue  
Quand le manque fut venu.  
Pas un seul petit morceau  
De clope ou de mégot.  
Elle alla crier nicotine  
Chez la fourmi sa voisine,  
La priant de lui prêter  
Quelques tiges pour subsister  
Jusqu'à la saison nouvelle.  
Je vous paierai, lui dit-elle,  
Avant l'Oût, foi d'animal,  
Intérêt et principal.  
La fourmi n'est pas fumeuse ;  
Ce n'est point là un défaut.  
"Que faisiez-vous au temps chaud ?  
Dit-elle à cette emprunteuse.  
- Nuit et jour à tout venant  
Je fumais, ne vous déplaise.  
- Vous fumiez ? j'en suis forte aise.  
Eh bien ! Toussez maintenant."

Ligue nationale contre le cancer.

Texte 20

*LA FOURMI ET LA CIGALE*

La Fourmi, ayant stocké  
Tout l'hiver  
Se trouva fort encombrée  
Quand le soleil fut venu :  
Qui lui prendrait ces morceaux  
De mouches ou de vermisseaux ?  
Elle tenta de démarcher  
Chez la Cigale sa voisine,  
La poussant à s'acheter  
Quelque grain pour subsister  
Jusqu'à la saison prochaine.  
" Vous me paierez, lui dit-elle,  
Après l'oût, foi d'animal,  
Intérêt et principal. "  
La Cigale n'est pas gourmande :  
C'est là son moindre défaut.  
" Que faisiez-vous au temps froid ?  
Dit-elle à cette amasseuse.  
- Nuit et jour à tout venant  
Je stockais, ne vous déplaise.  
- Vous stockiez ? j'en suis fort aise ;  
Eh bien ! soldez maintenant. "

Françoise Sagan, 2010

## Texte 21

L'étudiant ayant chômé toute l'année

se trouva fort dépourvu

quand l'examen fut venu.

Pas un mot de vocabulaire,

pas une règle de grammaire.

Il alla pour chercher sa copie,

chez un étudiant son ami,

le priant de lui prêter sa copie pour ne pas couler :

« Jusqu'à la fin de l'examen,

je la cacherai, sois-en certain.

N'aie pas peur du principal,

crois bien que je m'en fiche pas mal. »

Mais l'ami n'est pas tricheur.

Malheureusement pour son copain,

ni aujourd'hui ni tout à l'heure,

il ne lui donnera un coup de main.

« Qu'as-tu fait cette année?

- Je chômais, ne t'en déplaie.

- Tu chômais, j'en suis fort aise,

eh bien, coule maintenant! »

Linda Corriveau, texte tiré de Québec français, numéro hors série, hiver 2000

## Texte 21

### *FABLE ELECTORALE*

La cigale ayant chanté tout l'été  
Son programme à satiété  
Se trouva fort dépourvue  
Quand l'élection fut venue.  
Pas un seul petit morceau  
Prévu dans son bel canto  
Elle alla crier famine  
Chez la fourmi à l'usine,  
La priant de lui prêter  
Quelque grain pour affronter  
La conjoncture nouvelle.  
*"Voyez mes trous, lui dit-elle,  
De Sécu, Crédit Lyonnais  
Dans quelle chienlit on est !  
Je vous rendrai l'abondance  
Au premier temps de croissance  
Trois quatre ans, foi d'animal,  
Intérêt et principal.*  
La fourmi n'est pas prêteuse,  
C'est là son moindre défaut :  
*"Que faisiez-vous au temps show  
D'élection si prometteuse?  
- Nuit et jour à tout venant,  
Je chantais " La Marseillaise",  
- Vous chantiez ? J'en suis fort aise:  
Présidensez maintenant !*

Roland BACRI, *Le Canard enchaîné*, 29mars 1995

## Texte 22

### *LE SAVETIER ET LE FINANCIER*

Un Savetier chantait du matin jusqu'au soir :  
C'était merveilles de le voir,  
Merveilles de l'ouïr; il faisait des passages,  
Plus content qu'aucun des Sept Sages .  
Son voisin au contraire, étant tout cousu d'or,  
Chantait peu, dormait moins encor.  
C'était un homme de finance.  
Si sur le point du jour, parfois il sommeillait,  
Le Savetier alors en chantant l'éveillait,  
Et le Financier se plaignait  
Que les soins de la Providence  
N'eussent pas au marché fait vendre le dormir,  
Comme le manger et le boire.  
En son hôtel il fait venir  
Le Chanteur, et lui dit : Or ça, sire Grégoire,  
Que gagnez-vous par an ? Par an ? Ma foi, monsieur,  
Dit avec un ton de rieur  
Le gaillard Savetier, ce n'est point ma manière  
De compter de la sorte ; et je n'entasse guère  
Un jour sur l'autre : il suffit qu'à la fin  
J'attrape le bout de l'année :  
Chaque jour amène son pain.  
Et bien, que gagnez-vous, dites-moi, par journée ?  
Tantôt plus, tantôt moins, le mal est que toujours  
(Et sans cela nos gains seraient assez honnêtes),  
Le mal est que dans l'an s'entremêlent des jours  
Qu'il faut chommer ; on nous ruine en fêtes .  
L'une fait tort à l'autre ; et monsieur le Curé  
De quelque nouveau saint charge toujours son prône.  
Le Financier, riant de sa naïveté,  
Lui dit : Je vous veux mettre aujourd'hui sur le trône.

Prenez ces cent écus : gardez-les avec soin,  
Pour vous en servir au besoin.  
Le Savetier crut voir tout l'argent que la terre  
Avait, depuis plus de cent ans  
Produit pour l'usage des gens.  
Il retourne chez lui ; dans sa cave il enserme  
L'argent et sa joie à la fois.  
Plus de chant ; il perdit la voix  
Du moment qu'il gagna ce qui cause nos peines.  
Le sommeil quitta son logis,  
Il eut pour hôte les soucis,  
Les soupçons, les alarmes vaines.  
Tout le jour il avait l'oeil au guet; et la nuit,  
Si quelque chat faisait du bruit,  
Le chat prenait l'argent : à la fin le pauvre homme  
S'en courut chez celui qu'il ne réveillait plus.  
Rendez-moi, lui dit-il, mes chansons et mon somme,  
Et reprenez vos cent écus.

**Jean de la Fontaine, Fables**

## **Questionnaire du texte**

### **I) Approche paratextuelle**

1. Etudiez les éléments paratextuels de cette fable.
2. Donnez quelques hypothèses de sens

### **II) Approche textuelle**

1. Pourquoi ce texte appartient-il au genre de la fable ?
2. Quelle est la particularité de cette fable ?
3. Trouvez dans le texte des expressions qui renvoient aux caractères de chacun des deux personnages.



<b>Portrait du financier</b>		<b>Portrait du savetier</b>	
<b>Riche</b>		<b>Travailleur</b>	
<b>Malheureux</b>		<b>Heureux</b>	
<b>Autoritaire</b>		<b>Homme du présent</b>	
<b>Plaintif</b>		<b>Homme en bonne santé</b>	

4. Dégagez la structure narrative de la fable en complétant le tableau ci-dessous

<b>Composantes du schéma narratif</b>	<b>Du ... à ...</b>	<b>Contenu</b>
<b>Situation initiale</b>		
<b>Élément déclencheur</b>		
<b>Péripéties</b>		
<b>Dénouement</b>		
<b>Situation finale</b>		

5. Trouvez dans le texte deux personnifications puis donnez leur effet.

### III) Restitution

- La morale de cette fable est-elle explicite ou implicite ? Sur quoi repose-t-elle ? Résumez la morale en une seule phrase.

## Texte 23

### *LA LAITIÈRE ET LE POT AU LAIT*

Perrette, sur sa tête ayant un Pot au lait

Bien posé sur un coussinet,

Prétendait (1) arriver sans encombre à la ville.

Légère et court vêtue elle allait à grands pas ;

Ayant mis ce jour-là pour être plus agile

Cotillon (2) simple, et souliers plats.

Notre Laitière ainsi trousseée

Comptait déjà dans sa pensée

Tout le prix de son lait, en employait l'argent,

Achetait un cent d'œufs, faisait triple couvée ;

La chose allait à bien par son soin diligent.(3)

Il m'est, disait-elle, facile

D'élever des poulets autour de ma maison :

Le Renard sera bien habile,

S'il ne m'en laisse assez pour avoir un cochon.

Le porc à s'engraisser coûtera peu de son ;

Il était quand je l'eus de grosseur raisonnable ;

J'aurai le revendant de l'argent bel et bon ;

Et qui m'empêchera de mettre en notre étable,

Vu le prix dont il (4) est, une vache et son veau,

Que je verrai sauter au milieu du troupeau ?

Perrette là-dessus saute aussi, transportée.

Le lait tombe ; adieu veau, vache, cochon, couvée ;

(La Dame de ces biens, quittant d'un œil marri

Sa fortune ainsi répandue,

Va s'excuser à son mari

En grand danger d'être battue.)

Le récit en farce (5) en fut fait ;

On l'appela le Pot au lait.

- 1) espérait
- (2) petite jupe ou cote de dessous
- (3) méticuleux
- (4) le prix que représente le porc
- (5) comédie populaire
- (6) ils avaient rêvé de conquérir le monde entier (Rabelais et Plutarque)
- (7) je m'éloigne
- (8) titre donné au roi de Perse
- (9) *Nom propre que le peuple a mis en usage dans la langue, en le joignant abusivement à plusieurs mots injurieux*

Quel esprit ne bat la campagne ?  
    Qui ne fait châteaux en Espagne ?  
Picrochole, Pyrrhus (6), la Laitière, enfin tous,  
    Autant les sages que les fous ?  
Chacun songe en veillant, il n'est rien de plus doux :  
Une flatteuse erreur emporte alors nos âmes :  
    Tout le bien du monde est à nous,  
    Tous les honneurs, toutes les femmes.  
Quand je suis seul, je fais au plus brave un défi ;  
Je m'écarte (7), je vais détrôner le Sophi (8) ;  
    On m'élit Roi, mon peuple m'aime ;  
Les diadèmes vont sur ma tête pleuvant :  
Quelque accident fait-il que je rentre en moi-même,  
    Je suis gros- Jean (9) comme devant.

Jean de la Fontaine, *La laitière et le pot au lait*

## Questionnaire du texte

**Consigne :** analysez cette fable sur la base des éléments suivants

1. Etude du personnage (Portrait physique et moral). Tracez un tableau.
2. La structure de la fable : dégager les deux parties (récit+morale) avec analyse des temps verbaux.
3. La morale : résumé, explicite ou implicite, prologue ou épilogue avec les justifications.
4. Les fonctions de la fable
5. Etudiez la rime des vers entre parenthèses.

## Texte 24

### *Le laboureur et ses enfants*

1. Travaillez, prenez de la peine :
2. C'est le fonds qui manque le moins.
3. Un riche Laboureur, sentant sa mort prochaine,
4. Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins.
5. (Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage
6. Que nous ont laissé nos parents.
7. Un trésor est caché dedans.
8. Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage)
9. Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout.
10. Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût.
11. Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place
12. Où la main ne passe et repasse.
13. Le père mort, les fils vous retournent le champ
14. Deçà, delà, partout ; si bien qu'au bout de l'an
15. Il en rapporta davantage.
16. D'argent, point de caché. Mais le père fut sage
17. De leur montrer avant sa mort
18. Que le travail est un trésor.

**Jean de La Fontaine, *Fables*, Livre V, 9**

## Questionnaire du groupe expérimental

1. Que raconte cette fable ?
1. D'après vous, quels enseignements apporte le texte ?
2. A votre avis, pourquoi le père a-t-il menti à ses enfants ? Et pourquoi n'a-t-il pas dit simplement qu'ils devaient travailler ?
3. Trouvez-vous que c'est une belle histoire ? Que trouvez-vous beau en particulier ?
4. Ce récit est allégorique. Dites pourquoi ?
5. Que veut dire l'auteur par ces deux expressions
  - a. « *C'est le fond qui manque le moins* »
  - b. « *Vous en viendrez à bout.* »
6. Trouvez dans le texte des expressions qui prouvent les caractéristiques suivantes du père.
  - a. Discret : .....
  - b. Encourageant : .....
  - c. Persuasif : .....
  - d. Malin : .....
7. Dans cette fable, l'auteur passe sous silence un fait de l'histoire (ellipse). Lequel ?
8. Cette fable est structurée selon un plan argumentatif. Dégagez les éléments de l'argumentation dans le tableau ci-dessous

Thèse	Argument	Exemple

9. Rédigez une strophe de quatre vers sur la valeur du travail dans la vie.

## Questionnaire du groupe témoin

1. Ce récit est allégorique. Dites pourquoi ?
2. Que veut dire l'auteur par ces deux expressions
  - a. « *C'est le fond qui manque le moins* »
  - b. « *Vous en viendrez à bout.* »
3. Dans cette fable, l'auteur passe sous silence un fait de l'histoire (ellipse).  
Lequel ?
4. Cette fable est structurée selon un plan argumentatif. Dégagez les éléments de l'argumentation dans le tableau ci-dessous

Thèse	Argument	Exemple

5. Trouvez dans le texte des expressions qui prouvent les caractéristiques suivantes du père.
  - a. Discret : .....
  - b. Encourageant : .....
  - c. Persuasif : .....
  - d. Malin : .....
6. Dégagez la structure narrative de la fable en complétant le tableau ci-dessous

<b>Composantes du schéma narratif</b>	<b>Du ... à ...</b>	<b>Contenu</b>
<b>Situation initiale</b>		
<b>Élément déclencheur</b>		
<b>Péripéties</b>		
<b>Dénouement</b>		
<b>Situation finale</b>		

7. Relevez dans la fable un exemple d'enjambement en l'expliquant.
8. Etudiez la rime des vers entre parenthèses.
9. Résumez en quelques phrases la morale de la fable.

## Annexe 04 : Exemple d'une analyse des modes de lecture dans un cercle de lecture

Enoncés	Modes de lecture adoptés
<p>Dans « Ce que le jour doit à la nuit », l'écrivain livre l'histoire de YOUNES qui est un jeune algérien recueilli chez son oncle vivant dans la communauté pied –noire suite aux difficultés financières de son père. A Oran, YOUNES change de nom pour JONAS, et s'intègre dans la société coloniale française où il se fait des amis et où il tombe amoureux.</p>	<p>Compréhension littérale : résumé de l'histoire</p>
<p>YOUNES, un jeune algérien vivant dans un village misérable nommé Jenane Jato avec sa famille .Après l'incendie criminel de leur récolte, ils ont déménagé à Oran. Puis son père l'a confié à son oncle ; un pharmacien vu les conditions dont ils vivent. Ensuite, il tombe amoureux d'une ravissante fille qui s'appelle « EMILIE » ; une jeune fille qui habite aussi Oran et dont tous les jeunes hommes de Rio Salado tombent amoureux. Elle a tant souffert à cause de son amour pour JONAS et de l'impossibilité de continuer leur relation amoureuse après le coucher de Jonas avec Mme Cazenave .</p>	<p>Compréhension littérale : aspects factuels du récit</p>
<p>Mme Cazenave qui est la maman d'Emilie, elle a porté à cette histoire une immense souffrance et tristesse pour le couple Jonas et Emilie car on ne peut pas coucher avec la maman et la fille.</p>	<p>Engagement esthétique : jugement moral</p>
<p>_L'animatrice: je profite de l'occasion pour savoir dans quels personnages les membres de mon groupe</p>	<p>Engagement esthétique : identification aux</p>



<p>s'identifient le plus.</p> <p>_ Maitre des mots : GERMAINE.</p> <p>_ Maitre des personnage : EMILIE.</p> <p>_ Maitre des LIENS : JONAS.</p>	<p>personnages du roman</p>
<p>suite à ma lecture du roman j'ai pu trouver quelques mots qui se répètent à chaque fois, en voici quelques-uns : d'abord, les noms des villes comme Oran, Alger, Rio Salado, Jenane Jato ...ces mots montrent que les personnages se déplacent et que l'histoire évolue. Ensuite, d'autres mots comme : guerre, français, arabe, ce sont répétés aussi, ce qui prouve leurs force sémantique suite à la colonisation françaises. En effet, toute l'histoire tourne autour de ces mots.</p>	<p>Analyse textuelle : procédés d'écriture (emploi de champs lexicaux et thématiques)</p>
<p>j'ai choisi deux passages qui sont :</p> <p>« La vie est un train qui ne s'arrête à aucune gare ou on le prend en marche ou on le regarde passer sur le quai, et il n'est pire tragédie qu'une gare fantôme » page 481.</p> <p>Le deuxième passage : « cours la rejoindre un jour sans doute on pourrait rattraper une comète mais qui vient à laisser filer la vraie chance de sa vie toutes les gloires de la terre ne sauraient l'en consoler » page 335.</p> <p>L'animatrice : le deuxième passage m'a vraiment impressionné peux tu nous dire qu'est- ce qu'il signifie pour toi ?</p> <p>Maitre des passages SABRINA : oui, avec un grand plaisir. Dans ce passage, l'oncle de YOUNES le conseille d'aller rejoindre l'amour de sa vie, il lui</p>	<p>Compréhension littérale : explication du passage</p> <p>Engagement esthétique : aimer le deuxième passage</p>

<p>dit que s'il rate sa chance, tous les succès du monde ne sauraient combler ce vide il vaut mieux laisser sa propre fierté de temps en temps que de perdre une personne, et personne ne pourra vous en consoler, et cela est dû aux remords, mais ne comprenons cela que lorsque on perd quelqu'un de si chère comme a perçu JONAS Son EMILIE.</p>	
<p>Bonjour, ce roman n'est pas qu'une simple histoire de guerre, c'est un roman dans lequel plusieurs thèmes sont abordés, à savoir : l'amitié, la patrie, la haine, l'honneur, la mixité culturelle et l'amour avec un grand A. En effet, il traite des situations que chacun d'entre nous a vécues et à travers lesquelles on pourrait s'identifier.</p>	<p>Evaluation : valeur référentielle du texte</p>
<p>-Dans cette œuvre nous constatons que l'écrivain s'est beaucoup plus basé sur l'amour et l'amitié. -En ce qui concerne l'amitié, rares sont les fois où l'on peut tomber sur une amitié aussi forte que celle qu'a tissé Younes avec Fabrice, Simon et Jean CHRISTOPHE. Une amitié qui a survécu à tant d'épreuves : aux conflits, à la jalousie, aux différences et à la distance, et qui au fil des années est restée intacte malgré tous les problèmes auxquels ils étaient confrontés.</p>	<p>Evaluation : valeurs universelles inhérentes à l'importance de l'amitié</p>
<p>moi personnellement, j'ai vécu une amitié qui a duré 11 ans ; de mon enfance jusqu' à mon adolescence, malgré le fait qu'on ait beaucoup de différences notre amitié a survécu car ce sont ces diversités qui nous rapprochent et nous unissent.</p>	<p>Engagement esthétique : évoquer des souvenirs d'enfance suscités par la lecture du récit.</p>
<p>malheureusement, nous vivons aujourd'hui dans un monde où les apparences, l'argent et l'intérêt</p>	<p>Engagement esthétique : jugement moral</p>

<p>personnel passent avant tout ; ce qui rend les amitiés difficile à cultiver.</p>	
<p>-A côté de l'amitié, l'amour dans l'œuvre de YASMINA Khadra occupe une place majeure. On ne peut pas nier que nous avons tous aimé ou connu quelqu'un qui a aimé une personne de plus profond de son cœur, quelqu'un qui est prêt à tout pour conquérir celui ou celle qu'il / elle aime.</p> <p>-Oui, c'est vrai .ma cousine a vécu une longue histoire d'amour. Un amour fort et passionné qui a fini par aboutir malgré de nombreux problèmes .En effet, ses parents étaient contre leur union mais cela ne les pas abattu, au contraire, cela les a rendu plus fort .Ils se sont battu pour leur couple et n'ont pas lâchés prise jusqu'à ce que ses parents changent d'avis. Aujourd'hui, leur persévérance et leur patience sont récompensés ; ils vivent heureux et ont deux enfants.</p>	<p>Engagement esthétique : établir des liens entre l'histoire du roman et des expériences réelles.</p>
<p>_ L'animatrice : terminons avec notre illustratrice à qui je passe la parole.</p> <p>_ L'illustratrice : Avant que je ne donne mon avis, je tiens à consulter mes deux camarades.</p> <p>-Pour toi, quelle image t'as le plus marquée et pourquoi ?</p> <p>- Cette illustration m'a vraiment marquée car elle représente la joie des algériens après l'indépendance de l'Algérie, je me suis sentie que je fais partie de ce groupe qui célèbre la liberté.</p> <p>L'animatrice : et toi ?</p> <p>-Moi j'ai choisi cette illustration car elle représente la pauvreté et la misère des algériens pendant la</p>	<p>Analyse textuelle : interprétations personnelles des images</p>

<p>guerre.</p> <p>_ L'illustratrice :et pour ma part , c'est celle des quatre amis ( étant petits et ayant grandi ) :cette image reflète clairement l'amitié profonde dont faisait preuve les quatre amis ,et ce , depuis leur enfance .Malgré les problèmes qui leur sont advenus , malgré les temporaires séparations ayant eu lieu , ils su se retrouver , se réconcilier et ne sacrifier leur fraternité incontestable pour rien ni personne</p>	
<p>le titre peut être interprété de plusieurs façons, il est aussi captivant pour, ainsi dire, inciter les lecteurs à lire l'œuvre. « Ce que le jour doit à la nuit » : la nuit est souvent perçue comme étant péjorative, morose, mélancolique ; donc ça pourrait représenter la misère que vivait le peuple algérien pendant la colonisation, les séparations, l'amour impossible entre EMILIE et YOUNES etc. Contrairement au jour qui reflète plutôt le positif, le bonheur, la bonne humeur .Ça pourrait donc traduire les bons moments vécus dans le roman comme : l'amitié, l'indépendance, les retrouvailles etc. Concernant la notion du « devoir » je pense qu'elle représente le fait que malgré les circonstances calamiteuses où se trouvait les personnages, ils ne se sont pas apitoyés sur leur sort mais ont savouré chaque instant de leur vie, ont surpassé les épreuves et ont, tout simplement, vécu leur vie comme il se doit.</p>	<p>Analyse textuelle : interprétations du titre du roman</p>
<p>En bref, on peut soustraire de ce roman comme morale qu'il y a toujours du positif dans le négatif.</p>	<p>Evaluation : la morale du roman</p>

## Annexe 05 : Productions écrites des étudiants

### Atelier 01

#### Production du groupe 1

Atelier d'écriture : rédiger collectivement l'incipit d'un roman

Support : *L'Amant*, Marguerite Duras (1984)

Consigne : lisez le début du roman, puis rédigez collectivement la suite de l'incipit.

« Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. »

---

L'Amant

beau  
de... <sup>avait</sup> surpris ! j'étais surprise de ce qu'il m'a dit, je me suis  
arrêtée... un moment... pour réfléchir et sans faire attention...  
j'ai répondu : « Merci... c'est très gentil... merci... »  
Et c'est à ce moment-là qu'il me demanda où j'étais...  
passée tout ce temps... je lui ai répondu que j'étais partie...  
à cause d'un décès d'un membre de ma famille qui m'a  
chamboulé (franchement)...  
pardon... j'ai pas su ça... mais vraiment j'ai long temps  
de te chercher et d'avoir en moins une idée minimale sur  
tes nouvelles...  
Ah ! c'est surprenant j'aimerais bien savoir la  
raison de ta curiosité et de ton inquiétude après  
cette longue absence...  
Il a répondu : « oui... je veux t'avouer que t'aurais  
tellement manqué... et je t'ai jamais oublié malgré  
la distance et l'absence... »

1

...j'ai répondu : "C'est très gentil de ta part." -- J'ai voulu  
parler mais il m'a arrêté et il m'a dit "Est-ce qu'on peut s'en  
aller ce soir ?" j'ai répondu et j'ai dit "Non, pour ce soir,  
je suis très occupé mais ça pourra se rencontrer à  
demain si vous voulez ?"

## Production du groupe 2

2

Atelier d'écriture : rédiger collectivement l'incipit d'un roman

Support : *L'Amant*, Marguerite Duras (1984)

Consigne : lisez le début du roman, puis rédigez collectivement la suite de l'incipit.

« Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. »

### L'Amant

..... j'étais vraiment surprise d'avoir écouté ça. Ça m'a fait  
(à l'époque que j'ai pu entendre ce genre de langage, j'étais timide et au même temps  
contente... Le ton de sa voix m'avait tellement manqué... et ses mots  
m'ont fait revenir au bon vieux temps... Lorsque nous étions des  
amants... Mais, hélas ! il avait abusé la confiance que je lui  
avait montrée et cela me crevait le cœur et lui avait les sentiments  
que j'avais prouvé pour lui... il avait l'air stressé  
comme si il parlait à une femme pour la première fois,  
je pouvais voir les larmes dans ses yeux, je voulais  
lui dire que je partageais les mêmes sentiments  
à son égard, mais j'en pouvais pas parler car ma  
dignité m'empêchait... j'ai aimé et j'adore...  
maintenant je ne veux jamais refaire la même  
erreur.

### Production du groupe 3

3

#### Atelier d'écriture : rédiger collectivement l'incipit d'un roman

Support : *L'Amant*, Marguerite Duras (1984)

Consigne : lisez le début du roman, puis rédigez collectivement la suite de l'incipit.

« Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. »

#### L'Amant (le bien aimé)

et quand je l'ai croisé quelque temps après devant  
le portail de l'immeuble...  
il m'a dit : est-ce que vous pouvez m'accompagner  
pour déjeuner ensemble. J'étais étourdie par sa demande  
mais... j'ai accepté de le accompagner. On est allé à  
un salon de thé où on a échangé la parole. Il avait  
l'air content et il était très gentil et adorable.  
Il me racontait ses histoires et ses aventures. On  
a passé long temps à discuter son amour. Le dernier  
c'était moi ! sans répliquer j'ai couru  
et sincèrement la personne la plus  
plaisir beaucoup j'étais très contente et je  
ne pouvais rien à lui... mais je  
sais que si je ne l'accepte pas je vais  
le perdre et je vais regretter beaucoup



Mais ce regret ne va pas en l'empêcher de le  
refuser encore une fois, parce qu'elle s'est  
rappelé des années durs qui elle les a passé avec  
lui. Il lui a trahi avec sa meilleur amie.  
elle s'est dit que c'est le bon moment  
de se venger.

Alors, elle choisit de profiter l'occasion, et elle  
accepte sa demande de mariage et tout marche bien  
et normal.

Quelque jour après ils ont commencé les préparations  
de mariage, elle a déménagé pour vivre avec lui  
en sifflant à la demande de son mari.

## Production du groupe 4

### Atelier d'écriture : rédiger collectivement l'incipit d'un roman

Support : *L'Amant*, Marguerite Duras (1984)

Cconsigne : lisez le début du roman, puis rédigez collectivement la suite de l'incipit.

« Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. »

#### L'Amant

..... Je pensais qu'il était entrain de se moquer, de  
moi, je me doutait qu'il me connaîtrait vraiment,  
donc je lui ai demandé : "Comment me connaissez vous ?"  
moi je ne vous ai jamais vu auparavant ?  
..... Il m'a répondu : " Je vous suivais depuis quelque  
années déjà mais j'avais pas l'audace de vous exprimer  
mes sentiments " Il va rajouter : " En fait, je n'habite pas  
ici, je suis uniquement dans la période des congés  
chez mes grands-parents "  
..... Elle a dit : " Pourquoi tu me suivais tout le temps ?  
tu me exprimer ? " Il m'a répondu " Je vous aime depuis  
la première regard, j'ai souvenir bien quand tu étais une  
jeune fille, tu portais une robe rouge en ce moment  
j'étais tombé amoureux de toi  
..... A ce moment lui, je me suis choqué, le souffle débridé,  
J'ai jamais respecté qu'un homme vient me parler ses sentiments.

... donc, j'ai lui contempler profondément et à ce  
minute, je crois, qu'il m'attend de parler et  
répondre, ... Surtout je ne réponds sans attendre et  
je dit Qui... à ce moment je sens un sentiment  
énorme. Je vais pas. Pourquoi je lui réponds  
Par Qui!  
... mais je vais tout laisser au destin.

## Production du groupe 05

5

Atelier d'écriture : rédiger collectivement l'incipit d'un roman

Support : *L'Amant*, Marguerite Duras (1984)

Consigne : lisez le début du roman, puis rédigez collectivement la suite de l'incipit.

« Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. »

### L'Amant

À la fin de ses paroles, j'ai senti... comme une vague de chaleur  
me monter... au... cerveau... de la curiosité... de la flatterie... mais  
aussi... un soupçon de honte me faisaient frémir. Mais qui est  
ce... bel... inconnu?  
je l'ai regardé droit dans les yeux, j'ai creusé profondément  
dans l'abîme de ma mémoire... des images lointaines de fièvre  
en fait... c'était mon bien-aimé d'autan.  
Qui... c'est lui... il m'a fait... changé du tout...  
malgré toutes ces années qui ont passé, il garde  
les mêmes caractéristiques... sauf... les rides qui rempli-  
ssaient son front... Il m'a fait... soudain... même  
promis... néanmoins il y a 30 ans, après un bon moment  
de silence... il lui a demandé d'aller... invitée à prendre un café et  
de discuter... puis il lui a demandé si elle est mariée et  
c'était la surprise! qui me fait... heureux... j'ai dit... Non  
je ne suis pas mariée.

## Production du groupe 06

6

Atelier d'écriture : rédiger collectivement l'incipit d'un roman

Support : *L'Amant*, Marguerite Duras (1984)

Consigne : lisez le début du roman, puis rédigez collectivement la suite de l'incipit.

« Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. »

### L'Amant

Ja me suis tue pour un bon moment et puis, je lui ai répondu : ? Je vous remercie, peut-être le secret de cette beauté est l'esprit ouvert qui persiste en moi toujours. Il avait fixé ses yeux sur les miennes, il avait levé son beau visage, un instant, puis il avait passé devant moi et il avait continué son chemin, en me laissant indifférente, desant qui est ce qui était derrière ses mots. Puis, je commençais à regarder mes photos de l'enfance, peut-être je pouvais enos se me rappeler cet homme qui me faisait étonnée, et parmi ses clichés j'ai pu reconnaître les mêmes yeux que j'ai fixés tout à l'heure. J'ai commencé à me souvenir de cet homme qui autrefois j'aimais mais je n'osais jamais lui dire que j'ai bien réfléchi et j'ai pris ma décision de lui dire pour lui dire "Je t'aime" et puis le réveil comme c'est sept heures du matin !, je me suis rendu compte que j'étais entraîné de réveil et toute cette histoire a été disparu des que j'ai ouvert mes yeux.....

## Production du groupe 07

### Atelier d'écriture : rédiger collectivement l'incipit d'un roman

Support : *L'Amant*, Marguerite Duras (1984)

Consigne : lisez le début du roman, puis rédigez collectivement la suite de l'incipit.

« Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. »

#### L'Amant

J'étais vraiment étonnée et je me suis dit  
« Comment me connaît-il et howe-il vraiment  
que je suis belle maintenant à cet âge ? »  
Où me j'ai pris la parole et je lui ai dit : « Vous nous  
connaissiez ? » « Oui » répondit-il. « Si je vous raconte  
mon histoire, vous me prendriez pour un psychopathe ? Il  
ressentait un charme unique ; si j'étais encore à fleur de peau  
je serais déjà prisonnière de son œil. Sa curiosité me renvoyait  
les tripes ; je lui ai alors répondu, souriante : « N'ayez crainte,  
j'ai l'esprit ouvert ». Soudain, son visage s'est  
décomposé... il semblait plonger dans ces pensées que  
tout de suite a commencé dès la première lettre. Après quelques  
jours et après quelque plusieurs lectures... il essaya de me rapprocher  
et à la... et je me suis éloigné de lui car... il essaya, en  
achetant un petit studio près de la miennne, et à chaque fois  
j'ai remarqué que... il me suit et très bien sur et comme  
d'habitude je renonçai de le parler. Il comprend mes attitudes

## Atelier 02

### Production du groupe 01

1

Atelier d'écriture : rédiger collectivement une nouvelle

Support : Cauchemar en jaune de Frédéric Brown

Consigne :

Rédigez un texte dans lequel vous racontez l'histoire en adoptant le point de vue de la femme en décrivant ses préparatifs pour fêter l'anniversaire de son mari.

Membres du groupe

Comme tous les jours il s'assoit sur son fauteuil en prenant sa cigarette d'inseparable de lui devant une table pleine de toute genre de nourriture entrain de gapping et manger de choucroute qui fait salé la terre.

... Sa femme regarde à lui par un regard plein de haine et parle à lui même, tu est intéressant que de toi-même, idiot égale, c'est ton dernier jour et je te tue aujourd'hui à minuit.

il lui a interrompé. Qu'est ce que t'as dit ? elle répond : rien de tout cheri.

"viens ici" il dit, elle <sup>de lui</sup> approche tout doucement par des pas stressé, il la prend par ses cheveux et dit : "pas mal fois j'ai dis de me parler pas avec toi-même... Bon j'ai invité mes amis avec ses épouses pour le dîner, tu vas le préparer je ne veux aucune faute sinon tu vas voir".

Elle prend sa tête avec mal et dit à lui même : je vais te tuer avant de me tuer, tu sais rien que donner les ordres, tu a invité <sup>ahh!!</sup> tes amis et tu me sais pas que c'est mon anniversaire, idiot! tu te souviens jamais, j'ai jamais vu un beau jour dès notre mariage je te tuerai en mon anniversaire peut être je continue ma vie heureux.

... puis elle va pour acheter tout ce qu'elle a besoin pour le  
dîner et quand elle revient à la maison, elle est tombée sur  
le magasin. Vendait des serpents et une idée est venue.  
L'époux est entré et elle a demandé au vendeur à ce sujet  
il lui a dit que c'est un poison efficace et qu'après deux  
heures d'utilisation, il commence à prendre l'effet.  
Elle a bien dit : mais comment l'utiliser ?

Il a répondu : "vous pouvez le mettre dans la nourriture".  
Elle a payé et est allée chez elle pour préparer le dîner.  
Le mari est venu à "tu va bien !"  
Elle dit à lui-même : "oui et avec ta mort"  
"oui j'ai tout fréquenté."

Il lui a bien dit.

Dans la soirée, les amis sont venus, elle a mis  
le dîner sur la table et a apporté le plat de son mari  
avec du poison, puis elle a invité à manger.  
Après une soirée presque 2 heures entre amis, la  
femme l'attendait avec impatience.  
Le mari a appelé sa épouse et tout le monde a crié  
d'une seul voix "surprise!" "joyeux anniversaire"  
Soudain le mari est tombé mort.



## Production du groupe 02

Atelier d'écriture : rédiger collectivement une nouvelle

Support : Cauchemar en jaune de Frédéric Brown

Consigne :

Rédigez un texte dans lequel vous racontez l'histoire en adoptant le point de vue de la femme en décrivant ses préparatifs pour fêter l'anniversaire de son mari.

Membres du groupe

- 
- 
- 

.....  
Elle a réveillé avant que le réveil sonne, elle est cinq heures du matin. Avec des lente pas elle a porté ses vêtements tout doucement, un petit sourire est dessinée sur son visage, elle a fermé la porte de la chambre, la lumière de la pièce s'est taponnée à un angle vif du plafond, elle a descendu l'escalier en regardant en arrière, lorsqu'elle arrive en bas sous un son de croquer (p) quelque chose elle ouvre la porte pour sortir de la maison. Il fait un peu froid, la femme a marché quelques pas et puis a pris un taxi. prend un grand soupir, elle a ensuite demandé au chauffeur de l'amener à la boutique de cadeaux du centre ville. Pour son mari et pour son bureau de travail, elle avait raison d'acheter une petite valise noire pour fêter de l'anniversaire de l'époux. Après la femme

avait déjà planifié de (se) rencontrer <sup>(et)</sup> ses amies  
pour l'aider à préparer à une belle soirée et s'envoye  
des cartes d'invitation à tout leur proches. Très  
satisfaite, elle n'a jamais douté de son destin le soir  
à vingt heures quarant-six, c'est l'heure exacte où  
il était né et à laquelle elle avait décidé de lui faire  
une surprise le soir. Il s'est réveillé remarquant que sa  
femme n'était pas là, un peu plus tard elle s'est réveillée,  
elle l'a pris de ses mains et lui donne son cadeau  
avec une grâce interminable. L'a embrassé. Quand  
il alla au bureau, elle l'a appelé pour aller dîner  
à sept heures. Le mari passe à l'amener de la maison,  
en route accompagnée de lui, elle senti très heureuse  
et fière et sûre que tout ce qu'elle avait préparé pour  
lui, va lui plaire, sur la table devant lui, elle se  
réussit par difficulté de ne peut dévalger de sujet.  
Elle a terminé son plat, au retour, un sentiment  
de joie et d'enthousiasme frappent sa poitrine avec  
les battements de son cœur. Tout à l'un coup, la voiture  
est arrêté, il l'a pris de sa tête en souriant, quelques  
secondes se passent elle n'a pas compris, ne sais rien  
qu'est ce qu'il se passe, rien n'est chose juste une  
vive douleur, ferma ses yeux, quitta la vie pour  
ne revenir jamais.

## Production du groupe 03

3

Atelier d'écriture : rédiger collectivement une nouvelle

Support : Cauchemar en jaune de Frédéric Brown

Consigne :

Rédigez un texte dans lequel vous racontez l'histoire en adoptant le point de vue de la femme en décrivant ses préparatifs pour fêter l'anniversaire de son mari.

Membres du groupe

- 
- 
- 

- 
- 
- 

Goutte féminine... mortelle

J'ouvre les yeux, doucement je commence à me réveiller sans surprise il n'est pas à côté de moi, mon cher mari est encore parti sans me dire "bonjour". Ça commence à être pesant à la longue ce manque d'attention de sa part mais bon, je l'aime plus que tout je ne vais pas lui en vouloir pour ça.

Je me lève enfin pour aller me brosser les dents, en même temps je vois sur mon téléphone qu'aujourd'hui c'est son anniversaire, je me demande bien qu'est-ce qu'il lui fera plaisir, pourquoi pas une valise tout neuve après tout il aime bien voyager.

Dans le magasin de valise, je constate qu'il y a plusieurs modèles avec plusieurs couleurs, j'ai eu un coup de cœur pour une jolie valise beige. Arrivée à la maison, je pose la valise sur le lit et je m'assois sur le fauteuil pour appeler mes amis et les inviter à...

la...fête...surprise...que...je...vais...organiser...Quelques...  
minutes...plus...tard, mon...mari...arrive...enfin, je...vais...lui  
bander...les...yeux...et...le...diriger...vers...la...chambre, avec...son...caractè  
bien...grin...cheux, il...m'a...même...pas...demandé...si...je...se...passer,  
Il...ouvre...les...yeux...et...voit...la...valise...et...ne...dit...rien, toujours  
aucune...réaction...j'ai...eu...droit...à...un...simple...oui...puis  
il...est...parti...sans...rien...dire...de...plus... Dans...la...cuisine, ...  
je...préparais...les...deux...tartes, parce...que...je...voulais...malgré  
tout...lui...faire...plaisir... La...première...tarte...celle...des...insectes  
finie, j'enchaîne...la...deuxième...celle...de...mon...mari, c'est...là  
que...j'ai...craqué...littéralement, j'ai...fondu...en...larmes...en  
pensant...au...regard...froid...qu'il...m'a...lancé, pas...de...merci,  
ni...de...sourire...ni...rien, sérieusement...pourquoi...je...m'embête  
à...faire...tout...ça...pour...lui...il...ne...m'a...jamais...donné...aucun  
intérêt, comme...si...je...n'existais...pas...et...moi...je...me...casse...la  
tête...à...lui...faire...plaisir... Et...bien, ça...ne...se...passera...pas...comme  
ça...je...vais...lui...faire...payer...toutes...les...fois...où...il...m'a...brisé...le...cœur  
En...disant...ses...mots, je...versait...du...poison...dans...sa...tarte...de...  
...Plus...tard...dans...la...soirée...et...puis...qu'il...est...convenu...qu'on  
aille...dîner...ensemble, je...me...prépare...et...je...m'assure...d'être  
la...plus...belle...pour...lui...montrer...ce...qu'il...a...perdu... je...  
mets...donc...mes...plus...beaux...talons, ma...magnifique...  
robe...rouge...et...pour...être... assorti...avec, un...rouge...à...lèvre  
de...la...même...couleur, je...prends...ma...pochette...et...rejoint  
mon...mari...dans...la...voiture...et...nous...voilà...parti... ..

## Production du groupe 04

### Atelier d'écriture : rédiger collectivement une nouvelle

Support : Cauchemar en jaune de Frédéric Brown

#### Consigne :

Rédigez un texte dans lequel vous racontez l'histoire en adoptant le point de vue de la femme en décrivant ses préparatifs pour fêter l'anniversaire de son mari.

#### Membres du groupe

- 
- 
- 

Oh... la surprise....

Deux jours encore... et je fêterai l'anniversaire du meilleur homme au monde... mon époux chéri... Oh! Comme ce mot... est admirable. M... a... n... é... p... o... u... s... Pour fêter ce jour de bonheur, je pense que j'ai bien réfléchi... Ah! Oui! très bien! Demain, je lui donnerai son cadeau... une jolie Valise neuve, ça puisque j'ai dessein de voyager ensemble... Visiter Venise une semaine... Ce petit voyage de noces... va nous bien encore e augmenter notre amour... Je ne lui révélerai pas ce secret qu'après <sup>le dîner</sup> ~~le dîner~~ réserveré par moi dans un restaurant... associé au cadeau avec vingt... vingt-quatre heures... d'avance joueront le rôle de cacher la surprise... partie que je lui ferai... Sinon il va se demander pourquoi je ne lui rien fait et il sait bien que je ne rate jamais ses anniversaires... Cette année j'ai fait vraiment quelque chose d'extraordinaire... une fête au moment ~~précis~~ <sup>précis</sup> où il était né... Sachère maman... affolée d'astrolog

lui incultait son amour, donc il va apparemment  
baville de l'Université, je lui ai offert son cadeau, le dernier lui  
a plu qu'il n'a pu tenir d'être vaincu par l'émotion il m'a  
calmé tendrement. Oh! hô! hô! Enfin, c'est le jour attendu  
je suis si excitée, et contente que je ne peux pas me contenir  
à accepter l'idée de dîner. Mon plan est fait de la sorte. Je  
vais au travail, demander l'après-midi congé et revenir pour  
me préparer, je dois me montrer gracieuse. Allons!

Je ne peux plus d'annonces, nous sommes amoureux, nous devons  
ensemble, moi je parle, lui il écoute et me regarde passionné  
Déjà, il regarde l'heure, son amour ne veut pas que  
le temps passe vite. Moi aussi, mais il y a une soirée qui nous atten  
drait merveilleux qu'il me semble que j'ai trop bu. Ah!  
ce n'est pas grave.

En route, à la maison j'ai un sentiment sûr qu'il va  
être bien surpris. D'ailleurs apparemment il se se dout  
de rien. On s'est arrêté, mais qu'est-ce? La voiture s'arrête  
et le tout autour est normal. Je l'interroge, mais il ne  
répond pas, il se borne à fixer sa montre. Que ne va-t-  
il se tenir envers moi, a-t-il quelque chose de sérieux  
à dire? M'annoncerait-il <sup>enfin</sup> son désir d'adopter un enfant? Il le  
la main derrière ma tête il va m'attacher un collier?  
On vient-t-il sortir derrière ma siège un cadeau?  
Mais Non il va me ---

## Production du groupe 05

- Cauchemar en jaune.

Aujourd'hui, le jour de l'anniversaire de son mari, le jour qu'elle attendait depuis trois semaines. Elle a tout préparé, sans négliger aucun détail pour rendre son homme le plus heureux. Il mérite toute sorte de joie car il est resté à ses côtés malgré qu'ils n'ont pas eu des enfants.

À cause de cela, leur vie conjugale est devenue vraiment ennuyeuse, la routine l'a dévastée, l'amour et la joie sont perdus quelque part. La femme voulait les avoir de nouveau comme elle a fait les jours du collège. Alors elle voulait profiter de l'occasion pour rendre les choses vivantes et réjouissantes.

Un bon dîner, lui donner son cadeau, puis la grande confession, c'était le plan du jour. Elle était impatiente de lui annoncer la grande nouvelle qui va changer leur vie radicalement. Elle s'est préparée, puis elle portait son cadeau qui était une belle valise neuve qu'elle avait dedans une grande surprise, et allait vers la voiture là où il l'attendait.

Après le dîner et une fois placé à la voiture, elle lui a offert la valise en lui souhaitant un joyeux anniversaire, et elle lui demandait de l'ouvrir quand ils rentrent chez eux.

Malheureusement, le mari a pris la tête de sa femme avec ses mains et lui a donné un fort coup sur le tableau de bord de la voiture ce qui l'a causé une perte de conscience immédiate, mais non seulement elle a perdu conscience, le coup était tellement fort et la pauvre était morte.

Il a essayé fortement de ne pas éclater de rire quand il a vu la valise, elle est tellement naïve et ridicule murmura-t-il. Il l'a ouvert et ses yeux étaient directement dirigés vers une lettre, il l'a ouvert et commença à lire :

"Salut papa ! J'ai hâte de te voir, je sais que vous m'avez attendu depuis longtemps mais SURPRISE !!! Je suis finalement là, et je suis vraiment impatient d'être de tes bras. Prends soin de ma mère. Je t'aime énormément."

Elle était enceinte, il était choqué, la valise était pleine d'accessoires pour bébé. Il regarda sa morte femme et câlina son ventre tout en pleurant à haute voix. Il était dans un état hystérique, il sortit de la voiture et commença à courir sans aucune destination. Il voulait partir loin, loin du crime qu'il a commis, loin de son impardonnable délit, loin de la douloureuse vérité. Personne ne sait qui est ce qui lui arrive, mais l'enquête a affirmé qu'il est devenu fou.

## Production du groupe 06

Lauchmar en jaune:

Elle fut tirée du sommeil de bonne heure avant même que son mari se réveilla, elle lui contempla longtemps en souriant, en imaginant sa réaction quand il découvrirait la surprise dont elle a préparé pendant un mois avant, elle était si excitée mais elle était un peu inquiète car elle n'a pas encore reçu le cadeau dont elle a commandé il ya un mois de l'Amérique c'était une valise très spéciale ou elle a demandé d'y tracer les deux premières lettres de son mari et elle. C'est midi-trente et le cadeau n'est pas encore arrivé, mais elle n'a pas perdu du temps, elle a fait beaucoup de choses pendant la matinée, elle a préparé une immense tarte au chocolat décorée par des divers fruits...; cette tarte est destinée pour fêter aussi avec les membres de leur familles après de dîner avec son mari tout seul dans un restaurant très connu qu'elle a déjà réservé. Quand la soirée arriva ils sont allés ensemble au restaurant, le mari était un peu stressé, mais sa femme a cru que ce stress à cause de la fatigue du travail, après avoir dîner dans des moments si romantiques, elle lui offrit ce spécial cadeau, mais



malheureusement il n'avait pas réagi, elle avait espéré qu'il  
va être content lorsqu'ils vont continuer la célébration  
avec la famille... , la  
soirée est terminée, et pendant leur retour à la maison  
quand ils étaient dans la voiture, le mari a annoncé à  
la femme en disant : « je t'aime plus, tu n'es pas la femme  
de mes rêves, je veux pas continuer ma vie avec toi ! »  
la femme était si choquée par ses paroles, et elle a répondu  
« tu moque de moi ? » , « tu va voir si je <sup>de toi</sup> moque ou pas :  
dit-il, il arrêta la voiture brusquement et s'approcha  
d'elle, soudain il la étrangla jusqu'elle a arrêté de  
respirer, donc le mari continua son plan en amenant  
son épouse à la maison en maintenant le cadavre d'un  
bras, tous les invités à la soirée d'anniversaire  
hurlèrent d'une seule voix "surprise" !

## Production du groupe 07

7  
Atelier d'écriture : rédiger collectivement une nouvelle

Support : Cauchemar en jaune de Frédéric Brown

Consigne :

Rédigez un texte dans lequel vous racontez l'histoire en adoptant le point de vue de la femme en décrivant ses préparatifs pour fêter l'anniversaire de son mari.

Membres du groupe

- 
- 
- 

..Cauchemar en amour..

..... Ils avaient déjà quinze ans de mariage, elle...  
décida de lui faire une grande fête du jour de  
ses 40 ans. Un jour et pendant qu'elle dormait  
elle a entendu la sonnerie du réveil, elle se  
réveilla mais son époux a cru qu'elle était.....  
encore endormie, elle n'a jamais oublié que  
son anniversaire sera bientôt, elle pensa qu'il  
faut lui acheter un beau cadeau comme.....  
chaque année, elle réfléchit et finalement.....  
elle décida de lui acheter deux cadeaux :  
le premier une valise pour mettre ses feuilles  
et ses affaires de travail, et le deuxième un.....  
bracelet à main pour lui montrer son grand  
amour. Quand il est parti au travail elle  
est allée directement chercher une bonne  
valise et un beau bracelet les plus chers

et de bonne qualité... Après avoir visité plusieurs magasins... elle les acheta avec une grande joie en croyant qu'ils vont lui plaire. Elle retourna à la maison... elle a préféré de lui montrer le premier... cadeau avant 24H de cette journée spéciale, elle lui demanda de venir en fermant les yeux... Et elle lui dit "surprise!", quand il a ouvert ses yeux... son visage montrait des grimasses entre surpris et joyeux, elle a cru qu'il était heureux il l'embrassa... et elle était très heureuse, puis elle l'avait demandé de fêter l'anniversaire en allant dîner au restaurant et il a accepté elle choisit de jolies vêtements, elle a mis un nouveau parfum et une nouvelle coiffure, elle était un peu tard mais avant d'aller, elle a appelé sa famille et ses camarades pour venir... et préparer une fête à la maison à leur retour du restaurant elle a laissé le bra celet devant la tarte pour le lui donner comme une deuxième surprise... Son mari était à son boulot... il a travaillé pendant toute la journée quand il a terminé son travail c'était l'heure d'aller retrouver sa femme, elle était à l'aise et joyeuse en même temps, quand elle avait parlé avec lui durant ce dîner, elle a essayé de lui rendre heureux, elle a

utilisé des différentes méthodes mais rien à changer  
il ne la remarquait pas, il resta malheureux jusqu'à  
la fin du dîner à 20:45, ils étaient en route pour  
rentrer à la maison, il conduisait rapidement  
soudain il s'arrêta et elle n'a rien compris, il  
regarda sa montre puis se retourna vers sa femme  
et à 20:46 - l'heure de sa naissance -, il tua sa femme  
et continua son chemin vers sa maison il arriva  
à la maison, il porta son petit corps dans ses  
bras et en ouvrant la porte, il était surpris par  
la présence des invités qu'ils les attendent pour lui  
faire la fête en lui donnant son bracelet, ils  
étaient aussi plus surpris en criant à cause de  
la peur et l'horreur.

## Production du groupe 08

Atelier d'écriture : rédiger collectivement une nouvelle

Support : Cauchemar en jaune de Frédéric Brown

Consigne :

Rédigez un texte dans lequel vous racontez l'histoire en adoptant le point de vue de la femme en décrivant ses préparatifs pour fêter l'anniversaire de son mari.

Membres du groupe

- ...
- ...
- ...

### Le cauchemar en noir et blanc

Aujourd'hui, je me réveille de bonne humeur, comme à chaque matin, depuis que j'ai appris la nouvelle. En plus il fait très beau : le soleil brille de mille feux et les oiseaux gazouillent ; mon cher mari a eu la gentillesse de tirer les rideaux pour que je puisse admirer cette belle journée dès le réveil.

Eependant, j'ai du pain sur la planche : je dois réserver une table au restaurant le plus chic de la ville, me trouver une belle tenue et surtout aller à la banque retirer toutes mes économies, j'ai envie de lui faire plaisir en ce jour si particulier. À vrai dire, il a des problèmes financiers depuis un moment maintenant, ceci le met tout le temps de mauvaise humeur. Peut-être que cette somme lui permettrait d'acquitter une partie de ses dettes.

Après tout, c'est son anniversaire, il me le rendrait bien un jour, surtout avec la valise que je lui ai offerte, j'espère qu'il comprendrait enfin et se déciderait à m'amener en vacances. J'en suis sûre, avec la nouvelle que je lui annoncerai, il ne me

refuserait plus rien.

Et présent, il est 19h, nous sommes installés à notre table, j'entame la discussion mais je n'en finis pas, cela faisait un bon bout de temps que nous n'avions pas fait de tête-à-tête comme celui-là. Il est attentif à ce que je dis et n'arrête pas de me fixer, je sens le rouge me monter aux joues.

Il semble avoir hâte de rentrer; il ne cesse de jeter des coups d'œil à sa montre. Mon pauvre chéri, il doit être fatigué, il ne se doute même pas de la surprise que je lui réserve, je suis si impatiente. Enfin, je l'ai devant moi et attends devant le seuil de la porte le sourire jus qu'aux oreilles et tout à coup tout noir.

S'étant assuré d'avoir tué sa femme, le veuf se précipita à la faire rentrer, tout en vérifiant que personne n'ait pu assister à la scène et se dirigea directement vers la valise que sa défunte épouse lui avait offerte afin de préparer ses affaires et partir au plus vite. Ce moment où il l'ouvrit, il remarqua un bout de papier, il le prit entre ses doigts et y lut "tu vas être papa!". C'était une échographie de leur bébé.

## Atelier 03

### Production du groupe 01

Il était une fois, une veuve qui avait deux filles : l'aînée qu'on surnommait Mocha, était le portrait craché de sa mère Maléfique, elles étaient toutes les deux désagréables, arrogantes et si orgueilleuses que vivre avec elle demeurait impossible. Bella, la cadette ressemblait à son père, douce et honnête, elle était pour cela une des plus belles filles qu'on ait pu voir. Parce qu'elle lui ressemblait, Maléfique portait un amour inaltérable pour sa fille aînée et en même temps une haine épouvantable pour la cadette, elle la faisait faire les tâches ménagères, travailler sans cesse et l'envoyait puiser de l'eau à une fontaine pas bien loin de leur logis.

Un jour, alors qu'elle puisait de l'eau à la fontaine, elle vit près des pommiers, des nains qui semblaient contrariés quand elle s'approcha, l'un d'eux l'interpella :

-Toi, Oh jeune fille ! Aurait tu l'obligeance de nous aider à cueillir quelques pommes, hélas nous sommes trop petit pour les atteindre.

-Je serai ravie de vous aider, répondit la jeune fille, elle s'empressa aussitôt de cueillir quelques pommes bien rouges et mûres, et les donna aux nains, ayant rangé leurs fruits dans les paniers ils dirent :

-Vous êtes si belle, adorable et si honnête, qu'on ne peut s'empêcher de vous faire part de se don. Je vous donne pour don, poursuivit l'un d'eux, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une fleur ou une pierre précieuse. Elle remercia chaleureusement les nains et en voyant qu'il se faisait tard, elle se dépêcha de rentrer au logis, en courant elle perdit sa chaussure, de peur que sa mère la gronde, elle la laissa et continua son chemin, Un prince qui passait par là, la vit et essaya de la rattraper pour lui rendre sa paire de chaussure mais c'était trop tard, elle était déjà bien loin.

Arrivée au logis, sa mère la gronda de revenir si tard de la fontaine

- Pardonnez - moi, mère d'être arrivé si tard, dit cette pauvre Bella

-Mais que vois - je là ? Dis Maléfique toute étonnée : - Oh Seigneur ! Je crois qu'il sort de sa bouche des perles et des diamants ! Comment es - ce possible ma fille ?

Étonnée comment sa mère venait de l'appeler car ce fut la 1<sup>ère</sup> fois qu'elle l'appela ainsi, la pauvre fille lui raconta naïvement ce qui s'est passée.

-Voyez-vous cela, il faut que je t'y envoie, dit elle en s'adressant à l'aînée, Mocha, tu iras puiser de l'eau à la fontaine et quand les nains demanderont ton aide, tu le feras.

-Il ne manquera plus que cela, grogna Mocha, que j'aille à la fontaine.

-Je t'ordonne d'y aller, cria la mère, tout à l'heure.

Elle y alla toujours en traînant des pieds. Aussitôt arrivée à la fontaine elle aperçut les nains, elle s'approcha d'eux, en la voyant l'un d'eux lui dit :

-Bonjour cher demoiselle, pouvez vous nous aider à cueillir des pommes, hélas nous ...

-Je suis déjà au courant, le coupa Mocha, Je vais vous aider à cueillir une pomme et vous allez me donner un don, c'est ça ?

Sans leur laisser le temps de répondre elle cueille une pomme verte pas assez mûre presque molle et la leur jeta à la figure en disant :

-Tenez ! Maintenant donnez moi un don comme l'idiot qui me serre de sœur.

- Vous n'êtes guère honnête ! Reprirent les nains, Eh bien ! Puisque vous êtes si désagréable, Je vous donne pour don qu'à chaque parole que vous direz il vous sortira de la bouche ou un serpent ou u, crapaud.

Elle rentra au logis. Dès que sa mère la vit elle lui cria :

-Eh bien ma fille !!

-Eh bien mère !! lui répondit Mocha tout en jetant deux vipères et deux crapauds.

-Oh mon dieu !! s'écria Maléfique, c'est ta sœur qui en est cause elle me le paiera.

Elle courut donc pour battre la pauvre fille, elle n'eut pas le choix que de s'échapper dans la forêt. La malheureuse resta au pied d'un arbre à pleurer, le fils du roi qui rentrait de la chasse la vit et la reconnut aussitôt. Il s'approcha d'elle et lui tendit la paire de chaussure qu'elle avait perdue tantôt.

-Que fais tu là toute seule jolie demoiselle ? demanda le prince.

-Ma mère m'a chassé du logis, dit elle en laissant échapper cinq ou six perles.

En voyant cela, il lui pria de lui dire d'où venait ce don. Elle lui raconta alors toute son aventure. Il eut pitié d'elle et décida de l'épouser. Mocha en apprenant la nouvelle se suicida ne supportant point de voir sa sœur heureuse.

Le jour de leur mariage, tous c'est bien passé, tous les invités étaient ravis de leur union. Au moment de l'échange des vœux leur union fut scellée par un baiser reflétant leur amour mais qui déclencha la métamorphose du prince en une effroyable bête. La princesse Bella fut choquée par cette tragédie mais en vue de son honnêteté et l'amour qu'elle lui portait, elle n'eut guère le choix que de l'accepter tel qu'il était pour son âme et non pour son apparence qui n'a point d'importance.

## Production du groupe 02

### Le conte déformé du Chat botté :

Il était une fois, dans un lointain pays, un roi riche et puissant qui vivait dans un grand château avec sa belle femme et son fils qui s'appelle Charles. Le roi était enceinte par le 2ème fils où elle avait toujours quelques problèmes. Le jour de son accouchement venait et le roi était très content de voir son nouveau né dans ses bras. La femme donna naissance à son fils mais malheureusement elle mourut juste après ça. Le roi était très triste de la mort de sa femme et il vivait une période mélancolique. Après un temps, il décida d'être fort pour ses deux fils, donc il inquiétait beaucoup plus sur eux et passait la plupart du temps avec eux. Le temps passait trop vite et les deux frères grandissaient. Le benjamin David était très honnête et sympathique, il aimait son frère qui était égoïste et orgueilleux et qui le détestait. Un jour, le père tombe malade il était dans ses vieux jours donc il appela ses deux fils. « mes chers enfants, dit-il, je suis très âgé, je me sens malade ce matin et je pense n'avoir plus que quelques jours à vivre. Comme je vous aime bien, je vous veux donner en héritage toute ma fortune et je vous demande de prendre soin de vous, et jamais vous ne vous séparez malgré tout. » Le lendemain, le roi rendit l'âme. Le château devenait très lugubre et David était très malheureux tandis que Charles pensait seulement à l'héritage. Le deuil est fini mais la douleur n'éteignait jamais. Après quelques jours, David était dans le jardin en pensant à son père, soudain Charles venait vers lui, il avait l'air furieux et il lui disait directement : « tu dois quitter ce château, je n'ai pas besoin de toi, je ne veux plus te voir ici, tout héritage est pour moi » et il lui jetait ses affaires. À ce moment, David était choqué et il comprit qu'il n'avait plus de place dans ce palais et qu'il ne pouvait plus arrêter la cupidité de son frère donc il prit ses affaires (et quitta la vie des rois) et ses souvenirs avec son père et quitta la vie des rois. Après cette perte David va commencer une nouvelle vie et Charles



était heureux parce qu'il prit toute toute la fortune de son père sans inquiéter son frère. La cupidité lui rendait aveugle. David décida de compter sur lui-même et de chercher un travail. Il trouva un travail comme un faucheur chez un employeur qui a beaucoup de fermes et qui est un commerçant. Ce dernier découvrit que David était très honnête dans son travail donc il lui confia la responsabilité d'une de ses fermes et avec le temps, il découvrit qu'il était très intelligent et expert dans le commerce. Les deux devenaient des amis proches et partageaient plusieurs travaux entre eux. David gagna de l'argent et commença à développer ses projets, il acheta une belle maison et il s'est marié, il devenait un commerçant connu et il obtenait une grande fortune. Un jour, quand il était à la route vers son travail, il a vu son frère qui était dans un cas misérable en habillant des vêtements sales. Il était (cho) étonné et très touché de ce qu'il voyait et il avait une forte curiosité de savoir ce qu'il a passé avec son grand frère. Il lui parla: « Charles, c'est moi David ton frère qu'est ce qui se passe avec toi? » Charles commença à pleurer et lui raconta l'histoire: « Oh! mon frère, j'étais très égoïste, j'étais en haut et je suis tombé l'argent me réduisait et me rendait fou, je n'étais pas intéressé par le travail j'étais seulement irresponsable et je gaspillais tout mon argent jusqu'au jour où la faillite m'attaquait et je me trouvais dehors à cause de l'accumulation des dettes, je regrettais et j'espère que toi me pardonneras. Et parce que David était très généreux, il lui acceptait son pardon et ils avaient tous un nouveau commencement ensemble.

### Les morales de ce conte:

- Chasse la cupidité de ton cœur, tes pieds seront à l'abri des fers
- La cupidité rend l'homme malheureux.
- La cupidité se tourne contre celui qui s'y livre
- Où va le cœur, va le pied.

### Production du groupe 3

\* Membres du groupe :

\* TD - Approche textuelle.

Conte - Barbe Bleue.

La nouvelle version : Bleu mystérieux

Il y avait une fois, dans un palais bleu, au centre ville où vivait une vieille femme toute seule, personne n'avait la chance de l'avoir vue parce qu'elle n'avait jamais quitté sa maison. Le palais était assez grand, admirable de l'extérieur, mais à l'intérieur y avait qu'un étable des rats et des insectes, la saleté de linge putréfié, le plancher, les cadres, les murs, les meubles... rien n'était propre, négligé par la vieille femme qui n'avait pas la force et l'aptitude de prendre soin de lui. Et le secret de ce château, c'est que personne qui avait la curiosité de découvrir ce que se cachait ce palais, n'a jamais réussi à sortir. C'est pourquoi les gens de cette ville avaient peur même de y aller un jour.

Lorsque la vieille n'a trouvé aucun moyen propre où s'endormir, elle a décidé d'avoir quelqu'un qui peut faire du ménage et ça, comme chaque année, mais il faut qlq de spécial qui est confiante, elle a coté contre la porte à l'extérieur une demande d'une femme de ménage.

Un jour, une jeune fille, s'appelait Romia a passé près du palais bleu, en l'annonçant, disant à lui-même = "Oh, ma belle Romia, la chance est entre tes mains pour voir qu'est ce qu'il ya derrière

ces murs". Elle approcha un peu, la porte s'ouvrit, au début elle hésita puis entra, la porte se ferma récula la fille quelques pas en arrière, entourée de noirceur de toutes les côtés, Romia se retourna vers la porte, a entendu l'un des portes de la maison s'ouvrir, une petite luminosité était suffisante pour Romia qui a été choquée et surpris de la vue désastreuse qu'a subi la maison et de loin elle a vu l'ombre de la vieille s'approcha d'elle. Romia a eu l'œil tombé que sur sa langue ridé et la cicatrice sur sa front, et d'une voix discontinue dit la vieille : "Eh! jeune fille! tu dois nettoyer toute cette impureté ici avant de mon seuil de ce soir et ouvrir les clés des portes non ouvertes, mais petite faites attention de cette petite clé doré, on sait jamais tu arriveras à la porte qui s'ouvrit, si tu l'as trouvé, il est interdit même de penser d'y rentrer, t'as compris!" - d'une voix haute - qui pouvait Romia de la promettre, elle a répondu effrayée : "pas de soucis Madame, tout va bien, vous inquiétez pas, je vous promets". Après certains moment la vieille se coucha, d'autre temps Romia commença à ouvrir les portes l'un après l'autre, soudain, elle se trouva à la seuil d'un bel laid cave, a dit à lui-même : "j'espère que cette porte n'est pas celle que la dame m'a interdit d'y rentrer", mais hélas elle a utilisé la petite clé. Romia se releva dans l'obscurité, voulait chercher quelques chose pour allumer l'endroit, glissa la clé, tomba sur le plancher qui était visqueux de sang, elle la prit précipitamment en levant heurta sa tête séparée d'un corps humain coller sur le mur, mais il y avait plusieurs têtes défigurées de femmes. Romia voulait se voir elle a compris que ces femmes se sont qu'celles qui vivent avant

elle, Ramona la clef ferma la porte et monta à l'étage, elle essaya de laver la clef avec une serviette plusieurs fois sans résultat le sang ne voulait pas disparaître.

Le soir, Romia a terminé le ménage, resta attachee de sommeil de la vieille pour que la porte s'ouvre. Un moment plus tard elle se réveilla, réclama les clefs, Romia lui rendit tous et même aussi la petite clef et alla directement vers la porte voulait sortir - la vieille remarqua qu'est ce que c'est passé de la clef, mécontente cria "Ehh, fille hhhhhhh non chérie, ta place maintenant est là bas près de tes amis, vient ici, n'essayez pas avec la porte!"

Romia avait très peur, commença à frapper sur la porte et cria demanda le secours, et heureusement sa copine qui elle a appelé par téléphone, avant de rentrer à la maison, est venue à l'heure, cette dernière trop vite a téléphoné la police, un peu après la police vint et pour ne pas avoir une autre victime, armées le palais cassa la porte et entra rapidement près la fille du main de la vieille aux dernières secondes. Puis, la vieille a été transporté au prison, et pour déterminer la période qu'elle devait rester là, mais il était impossible, elle a descendu de toutes ses possessions et le palais bleu pour cette jeune fille, qui n'a rien pris pour elle, elle a donné le tout pour les pauvres et les indigents méritables.

- Fin -

\* Moralité :

Il faut jamais trahir la confiance des autres même si ils nous donnent une récompense.

## Production du groupe 04

- Écrivez et lisez sages. Que mon conte soit beau et se déroule comme un long ruban de soie.

### La fille à la cape invisible :

Il était une fois, dans une ville fort lointaine une jeune fille d'une merveilleuse beauté. Elle avait une chevelure si longue et aussi vive que le feu, ses yeux étaient d'un bleu azur et ses pommettes étaient parsemées de taches de rousseur, ce fut la raison pour laquelle on la surnomma Rouquine. Elle vivait dans un appartement avec son frère aîné et sa mère qui était dans son lit de mort, celle-ci était dotée de pouvoirs magiques dont sa fille avait hérité. Avant de rendre son dernier souffle, elle lui légua une cape qui pouvait la rendre invisible. "Ne t'en sers qu'en cas d'extrême urgence" furent les dernières paroles qu'elle prononça.

Les funérailles passèrent. Rouquine se retrouva quotidiennement seule avec son frère ; elle remarquait à plusieurs reprises qu'il la regardait d'un œil différent. Un soir, il rentra ivre à la maison et voulut abuser d'elle. Elle lui échappa de justesse et alla se réfugier dans sa chambre. Mais lui ne se tint pas là, il la suivit et la menaça de casser la porte si elle refusait de lui ouvrir. La pauvre fille tremblante se souvint soudain de l'instruction de sa mère et se vêtit aussitôt de sa cape ; ainsi elle devint invisible ; à l'instant même son traître de frère enfonça la porte, il la chercha partout sous le lit, dans l'armoire, convaincu qu'elle n'avait nul part où aller : "Sans de ta cachette petite vermine, je sais que tu es là !" pendant ce temps, elle se faufila

derrière lui et s'en fuit de chez elle en pleurs.

Elle passait ses nuits sous des ponts, avec des sans-abris, et mendiait pour survivre. Un jour, elle se baladait dans la ville et aperçut une annonce pour un emploi dans un hôtel, elle se précipita tout de suite pour se présenter et fut acceptée en tant que femme de ménage. Quand personne ne se trouvait dans la pièce qu'elle nettoyait, elle ordonna par un tour de baguette magique ses ustensiles ménagers et ses produits d'entretien pour faire la tâche à sa place. Toutes les autres femmes de ménage enviaient sa beauté et son efficacité mais une qu'on nommait "Langue-de-Vipère" les dépassait toutes, elle voulut donc lui faire un mauvais coup à tout prix.

Un matin, comme à son habitude, Rouquine alla nettoyer la suite d'une femme très riche; en ouvrant la porte, elle vit un jeune homme face à son micro-ordinateur; tant elle était timide, elle se retourna et partit aussitôt. Celui-ci n'eut le temps que d'apercevoir sa longue chevelure dont elle fit tomber un cheveu qu'il ramassa, cela lui suffit pour tomber amoureux. En voyant Rouquine partir, Langue-de-Vipère, se précipita pour entrer dans la suite. Le jeune homme fut tellement chamboulé qu'il alla se rincer le visage et entendit la porte s'ouvrir à nouveau, il accourut vers cette dernière croyant que c'était sa dulcinée qui était revenue; mais en s'apercevant que ce ne fut pas elle, il revint sur ses pas et se cacha pour voir ce qui allait se passer.

La mégère fouilla tous les tiroirs et vola tout ce qu'elle trouva de bijoux et de diamants, ayant les mains et le tablier remplis, elle alla les déposer dans la loge de sa rivale pour lui faire porter le chapeau. Le jeune homme ayant tout vu, se précipita pour témoigner de la scène; hélas, ce fut déjà trop tard, on avait chassé Rouquine. Ceci dit, il ne s'était pas tut et il dénonça la voleuse qu'on vira malgré ses protestations. Dommage, on n'avait aucune coordonnée pour recontacter la pauvre victime et la faire revenir.

Le malchanceux, rouge de colère, fit un scandale dans l'hôtel, sa mère vint le calmer et le fit monter dans leur suite, elle lui demanda des explications et son fils lui raconta tout. Puis, elle lui répondit implorant sa compréhension.

- Écoute Liam, le moment est venu pour que tu saches toute la vérité: je suis une sorcière, je suis tombée amoureuse de ton père qui était un être humain ordinaire, ce qui explique que tu n'ait pas hérité de mes pouvoirs, nous nous aimons profondément mais nous ne pouvions pas nous marier, c'était contraire à la loi, alors, je me suis enfuie et t'ai eu à l'âge de 20 ans. Je te raconte tout ceci parce que je veux t'aider à retrouver ta bien aimée.

Liam abasourdi, se contenta de hocher la tête.

- Donne-moi le cheveux, ordonna-t-elle

Et il le lui tendit, sa mère sortit alors sa baguette magique de ses cheveux et prononça sa formule magique

« Hoc appareret Coram oculis meis capillus de dominus »  
( Que la propriétaire de ce cheveux apparaisse devant mes yeux ). Rouquine apparut immédiatement, mais

vu qu'elle porte sa cape, elle fut invisible aux yeux de Liam, sa mère par contre, étant sorcière, la vit. Elle se dirigea vers elle et lui ôta sa cape et lui dit ridée :

- D'où détiens-tu cette cape ?
- C'est ma mère qui me l'a léguée, qui êtes-vous et comment m'avez-vous faite apparaître ?
- Rouquine ?
- Comment connaissez-vous mon nom ?

La sorcière s'approcha d'elle et la donna fort dans les bras tout en lui disant :

- Je suis ta tante mon ange. Maintenant, je vais vous laisser parler toi et Liam ; quant à nous, nous avons toute une vie pour rattraper le temps perdu. La ravissante jeune fille, en regardant Liam droit dans les yeux, tomba sur-le-champ amoureux de lui ; ce fut le coup de foudre échangé.

Ils apprirent alors à se connaître, et se marièrent. Rouquine, pendant ce temps, tressa un lion profond avec sa tante. Les jeunes mariés partirent en lune de miel, c'est là que le hasard fit les deux frères et sœurs se rencontrer. Le dernier fut si honteux de son acte, il presenta de sincères excuses à sa sœur et elle, étant si généreuse et d'une bonté exceptionnelle, lui pardonna. Ils vécurent tous heureux jusqu'à la fin des temps.

**La morale :** - Le mal ne finit jamais par aboutir (l'inceste). La vertu, par contre, est toujours récompensée même si elle est pénible.

Tournez la page =>



## Atelier 04

### Production du groupe 1

#### L'Abelle et l'Ours

Une abeille travailleuse  
Fabriqua plus de miel qu'il n'en faut.  
Se croyant chanceuse,  
Elle s'aperçut de l'insuffisance de son dépôt.

Prise par la panique,  
Elle se mit à faire les-contras.  
Un Ours qui passait par là.  
Tomba juste à pic.

Le miel coulant de la ruche  
Lui mit tout de suite l'eau à la bouche.  
"Votre miel déborde,  
Ma grotte je vous l'accorde."

Proposa le gourmand;  
Tous en imaginant  
La saveur de l'agrément  
Le faufiler entre ses dents.

La naïve, enjouée,  
Accepta l'offre sans songer;  
Pensant à la simple charité:  
"Je vous le rendrai".

Parole d'apis  
" Je viendrais le récupérer  
Dès qu'un autre abri  
Y'aurait édifié".

Le malhonnête  
Le croyant d'un hochement de tête.  
Pour lui, ce fut un jour de fête.  
Il englobait le miel sans même compter jusqu'à sept.

Ayant l'estomac rempli  
Il alla faire sa nieste  
Il rendit bien souillet son lit  
Ne préoccupa guère du reste

Pendant que le bourru fainéantait  
Jours et nuits l'insecte cravachait.  
Son entrepôt étant fin prêt,  
Son bien, elle alla regagner.

Au sol, elle faillit s'écrouler  
En apercevant le traître s'enrouler  
Dans sa couverture toute travelée  
Du miel avec lequel il s'est bien régalé.

Par la colère, elle fut accablée,  
Elle pensa à le faire dévorer par son amie l'Once.  
Ou préférerait-elle, à la mer, l'acculter?  
Mais trouva une bien meilleure vengeance.

Elle se précipita vers sa colonie,  
Leur expliqua ce qui s'est produit.  
Ceux-ci, étant aussi furieux qu'elle,  
Tendirent bien leurs ailes,

Et rejoignirent la caverne  
Où logeait le perfide urside ;  
Le piquèrent jusqu'à ce qu'il eut le teint terne.  
Il implorait pour qu'on vienne l'aider.

Hélas! personne ne vint à sa rescousse.  
Il mourut seul ayant la frousse.  
Il apprit avant d'être complètement inanimé.  
Que, son adversaire, il ne faut jamais sous-estimer

## Production du groupe 02

# Les Rêves Eveillés

Un jeune élevé tous les matins allait  
A son école avec énorme humeur  
Il chantait, dansait et ignorait  
Ce que la vie recevait comme malheur

A l'arrivée des examens il allait tous les jours  
Chez son ami le fils de la boulangère  
Pour jouer et s'amuser dans la cours  
Son ami rentrait étudier mais lui ne révisait guère

La liste de ses rêves était toute en longueur  
Il rêve de devenir un grand ingénieur  
Gagner sa vie et aussi un salaire flatteur  
Explorer le monde tel un vrai voyageur

L'examen finale arriva enfin  
Etant confiant il s'est dit je ne risque rien  
Il était tout plein d'ambition.  
Réussir toutes les épreuves sans exception.

Le jour des résultats il apprit avec peine  
Qu'il avait échoué alors il eut la haine.  
Le gout amer de la défaite lui mourut jusqu'au veine  
Il s'est senti ridicule n'ayant aucune dégaîne

Déçu, il réalisa qu'atteindre les objectifs nécessitait des efforts  
Qu'il fallait être courageux et fort.  
Qu'avec la volonté et le courage on réalise des rêves en or  
Donc il faut se battre quitte à aller du sud jusqu'au nord

## **Production du groupe 03 : l'étudiant et le voleur**

Un excellent élève avait tant étudié.  
Il avait construit des théories de science.  
Pour devenir un savant, il a beaucoup travaillé.  
Il a donné aux études, une grande importance.  
C'est ce que son professeur avait constaté,  
Il avait peur de son intelligence.  
Un jour, il lui disait :  
"Mon fils, fais-moi confiance,  
Laisse-moi t'aider,  
Je veux corriger tes expériences."  
Sans hésitation, l'étudiant a accepté :  
"Quelle gentillesse monsieur, merci d'avance."  
Mais l'enseignant a décidé,  
De voler ses savoirs et ses expériences.  
Dans la fête de l'école, il avait annoncé :  
"Mes dames et monsieur, un peu de silence.  
Je vais vous présenter, mes capacités.  
Une nouvelle discipline va se fonder,  
Grace à mes compétences."  
Mais l'élève n'avait pas laissé ses bras croisés ;  
Il disait devant tous le monde, avec insistance :  
"Pouvez-vous monsieur nous expliquer,  
Vos épreuves, sans faire référence,  
Au contenu des copies, que vous avez dessinées. ?"  
Après cet instant, ses paroles ne portaient aucun sens.  
"Mon pauvre professeur, je peux vous aider".  
Il passa sans permission, et expliqua sans prudence.  
Récupérer ce qui a été perdu, ne peut être jamais malaisé.

## Production du groupe 04

### Sitlaire

Un beau chat, nommé Sitlaire

Il n'avait rien à faire

Tout le temps, il se balade dans la forêt

En regardant le serpent, la grenouille et le perroquet

---

Il imite les sons, les mines et même les gestes

Quoi qu'il les déteste

Il contemplait beaucoup le serpent

Et essayer de l'imiter en rampant

En regardant la grenouille

Quant elle sauta toute la nuit

En observant avec intérêt le perroquet

Et s'imiter quand voler

---

Il ne fait pas ça avec plaisir

Il le fait sans désir

Avec le temps Sitlaire tomba dans un problème

Il a perdu soi-même

---

Les animaux moquent de lui

A vrai -dire sa bonasserie

---

Il faut avoir une personnalité forte

Pour corriger notre faute

Au lieu d'imiter les autres

Sois convaincu par soi pas par les autres

## **Résumé**

La présente thèse se focalise sur la didactisation de la lecture littéraire des récits en contexte universitaire algérien et vise à mettre en œuvre des pratiques enseignantes et des modalités didactiques susceptibles de développer la compétence littéraire des étudiants. En effet, elle s'appuie sur une expérimentation, qui s'est étalée sur une année universitaire, menée au sein de l'Ecole Normale Supérieure de Sétif auprès de deux groupes distincts.

Notre étude se fonde foncièrement sur l'élaboration et la mise en place d'un dispositif didactico-pédagogique qui puise ses fondements d'un bon nombre de courants et théories dont nous nous sommes inspiré : Les apports de l'Ecole belge de Louvain-la-Neuve, l'esthétique de l'effet et de la réception ainsi que l'approche par compétences.

La méthodologie que nous avons adoptée est de nature hypothético-déductive basée sur l'analyse Quali-Quantitative Comparée (AQQC) en adéquation avec les études réalisées sur des groupes restreints et hétérogènes d'individus en vue de déceler leurs représentations vis-à-vis des actions qu'ils accomplissent et d'examiner en profondeur la portée de leurs interactions et de leurs comportements.

A partir du croisement des données recueillies par le biais d'observations participantes, de tests, d'évaluations, d'analyse de contenus enregistrés, de grilles de lecture de corpus multimodaux et de questionnaires, nous avons abouti à des résultats qui soutiennent qu'il est impératif d'envisager le processus de lire des récits littéraires comme une activité dynamique et pluridimensionnelle réclamant un traitement spécifique voué à explorer ses multiples aspects à travers des tâches permettant le dépoilement de la sensibilité et de la réflexivité du sujet-lecteur.

## **Mots-clés**

- Didactisation
- Lecture littéraire
- Récits littéraires
- Sujet-lecteur
- Dispositif didactico-pédagogique
- Contexte universitaire

## الملخص:

يتمحور بحثنا هذا حول تعليم قراءة المحكي الأدبي على مستوى الجامعة الجزائرية، و يرنو إلى انتهاج بعض الممارسات التدريسية و الأساليب التعليمية التي من شأنها تطوير الكفاءة الأدبية للطلاب، كما تجدر الإشارة إلى أن هذا البحث يستند إلى تجربة قمننا بها خلال عام دراسي كامل مع مجموعتين بالمدرسة العليا للأساتذة بسطيف؛ حيث اعتمدنا على برنامج تعليمي بيداغوجي يستمد أسسه و مرتكزاته من عديد التيارات و النظريات، و التي أبرزها: المدرسة البلجيكية لوفان لانوف، نظرية التلقي و كذلك المقاربة بالكفاءات.

أما فيما يخص المنهجية المعتمدة؛ فهي تتسم بطبيعة افتراضية استنباطية، تركز على التحليل الكمي و النوعي المقارن، الذي يتلاءم و الدراسات التي تجرى على مجموعات صغيرة و مختلفة من الأفراد، و ذلك بهدف الكشف عن تصوراتهم حول الأفعال التي يقومون بها، و دراسة أبعاد تفاعلاتهم و تصرفاتهم.

انطلاقاً من تحليل البيانات المتحصّل عليها و من خلال الملاحظات، الاختبارات و التقويمات، و تحليل المحتويات المسجلة، و شبكات قراءة العينات المختلفة، و الاستبيانات توصلنا إلى نتائج تؤكد ضرورة عدّ عملية قراءة المحكي الأدبي نشاطاً ديناميكياً ذا أبعاد متعدّدة، يستوجب انتهاج طرق خاصّة من أجل اكتشاف جوانبه المتنوّعة، من خلال الأنشطة التربويّة التي تسمح بتبلور ذاتية و تفكير القارئ.

## الكلمات المفتاحية:

تعليم- القراءة الأدبية- المحكي الأدبي- القارئ- برنامج تعليمي بيداغوجي- الوسط الجامعي.